DOCUMENT RESUME

ED 412 591 EA 028 198

AUTHOR	Cohen, Erik; Cohen, Einat
TITLE	Gray Education in Israel: Supplemental Curricula in Israeli Schools in the 1990's.
INSTITUTION	Institute for the Study of Educational Systems, Jerusalem (Israel).
PUB DATE	1996-11-00
NOTE	203p.; Joint project of the Jerusalem Center for Public Affairs and the Milken Family Foundation. The full report (153 pages) is in Hebrew, proceeded by a 31-page summary (called an "abstract") in English.
PUB TYPE	Reports - Research (143)
LANGUAGE	English, Hebrew
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Curriculum; *Curriculum Development; *Curriculum Enrichment; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Parent Attitudes; *Parent Participation; *Private Financial Support; Student Attitudes; Teacher Attitudes
IDENTIFIERS	*Israel

ABSTRACT

Since the 1980s, the Israeli Ministry of Education has created curricular supplements. This document presents findings of a study that examined the issue of supplemental educational services, particularly classroom services that are funded by external sources. These services have been named "gray education" because they fall between the definitions of public and private education. The paper investigates the sources of gray education, its gradual institutionalization, and its current functions. Data were derived from interviews; a review of written material; and questionnaires completed by students, parents, principals, and teachers in 33 schools. Findings indicate that gray education has expanded markedly; supplemental curricula programs are currently operating in 63 percent of all schools in Israel. The responsibility for initiating and operating supplemental programs has shifted from parents to school principals, a sign of institutionalization. If parental involvement is viewed as a goal in and of itself, these changes indicate failure of the programs. On the other hand, institutionalization of the programs helped to overcome systemic instability, which can be considered a success. A Hebrew-language copy of the report is included. (Contains 9 references and 11 reference.) (LMI)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 412 591

מכון לחקר מערכות חינוך
Institute for the
Study of
Educational
Systems

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
C. Herskovic
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Gray Education in Israel:

Supplemental Curricula in Israeli Schools in the 1990's

Dr. Erik Cohen

Einat Cohen

BEST COPY AVAILABLE

A Joint Project of the Jerusalem Center for Public Affairs and the Milken Family Foundation

EA 028 198

Gray Education in Israel:

Supplemental Curricula in Israeli Schools in the 1990's

Dr. Erik Cohen
Einat Cohen

Prof. Daniel J. Elazar
Academic Director

Zvi R. Marom
Director General

Jerusalem, November 1996

ISES — Institute for the Study of Educational Systems

ISES - the Institute for the Study of Educational Systems - is a joint venture of the Jerusalem Center for Public Affairs and the Milken Family Foundation. The establishment of this new, separately incorporated institute was made possible by a generous grant from the Milken Family Foundation. The aim of the institute is to conduct applied research on educational problems from a systematic perspective in order to deal with the educational needs of the 21st century.

Members of the Board:

Mrs. Metuka Benjamin, Principal - Stephen Wise Temple Schools
* Prof. Daniel J. Elazar, President - Jerusalem Center for Public Affairs
Dr. Aryeh Hecht, Consultant - Local Government and Public Administration
* Dr. Julius Lesner, Executive Director - Milken Family Foundation
* Mr. Zvi R. Marom, Director General - Jerusalem Center for Public Affairs
* Mr. Lowell Milken, President - Milken Family Foundation
Prof. Eliezer Schweid, Hebrew University, Vice-President of the JCPA
Prof. Lewis C. Solmon, President - The Milken Institute for Job & Capital Formation, and Former Dean of the School of Education - UCLA

* Executive Committee Members

Advisory Board:

Israel: Prof. Walter Ackerman, Ben-Gurion University
Prof. Chaim Adler, Hebrew University
Prof. Dan Inbar, Hebrew University

U.S.: Prof. James S. Coleman, University of Chicago **
Prof. Lee Shulman, Stanford University - Past President of the National Academy of Education

** Deceased 1995

Address: Beit Milken
13 Tel Hai Street
Jerusalem 92107 Israel

Tele: 02-5619281
Fax: 02-5619112
Email: elazar@vms.huji.ac.il

GRAY EDUCATION IN ISRAEL

Abstract

Introduction

Since the 1980s, Israelis have felt the need to supplement the curricula provided to pupils by the Ministry of Education. This need led to the creation of the curricular supplements which we have investigated. This study looks at the issue of supplemental educational services, especially classroom hours which take place inside the schools, but with the initiative and funding coming from external sources. This phenomenon has been named "gray education" because of its status between what is considered public education and what is considered private education. Ministry of Education regulations have named this phenomenon "Supplemental Curricula." Our study investigated the sources of this phenomenon, its gradual institutionalization, and how it currently functions.

The following are the main conclusions of the study:

- The phenomenon has expanded markedly: Supplemental Curricula programs are currently operating in 63 percent of all schools in Israel. It has expanded both geographically, from the center of the country to outlying areas, and in scope, with increasing numbers of classroom hours offered in each school.

- Changes have taken place in the roles of the various players active in Supplemental Curricula programs. In the beginning, parents of school pupils initiated and to a large extent operated Supplemental Curricula programs. Today, we find that local authorities and private funds are increasingly taking a share in operating these programs, while a significant proportion of school principals have also begun initiating and operating such programs.

Shifting the central role from the parents to the school principal is one clear indication that Supplemental Curricula programs are becoming institutionalized. This change can be interpreted as either failure or success, depending on the viewpoint:

1. If we consider parental involvement in their children's education as a goal in and of itself, then these changes indicate failure. Those who advocate parental involvement for its own sake will need to find new ways to involve parents in the educational system.

2. From the point of view of introducing changes in the educational system, the introduction of a program such as Supplemental Curricula initially led to tensions and conflicts, as well as confusion regarding hierarchy, priorities, and objectives. In short, the program caused a temporary anomaly in the system. When the system overcame the instability caused by the changes, then the changes themselves could proceed; it can be said that the changes became institutionalized and succeeded. From this point of view, Supplemental Curricula programs are a success.

The Importance of "Gray Education," a Dilemma in Values

Since the 1980s, an ongoing public debate has centered around "gray education." Some even view the term "gray education" as a pejorative one. The debate has arisen because "gray education" highlights a number of value issues and institutional dilemmas with which Israeli society has been grappling in recent years. "Gray education" typifies these dilemmas in the educational system. Until recently, the Israeli educational system has been characterized by the following main principles: centralization; an ongoing battle for integration; state control; protection of collective interests; and striving for equal access (providing equal educational services for all). Some believe that "gray education" will undercut all of these principles.

Discussions of "gray education" come down to the question: Who exactly is responsible for children's education in the schools? For various reasons, parents came to feel that they needed to take responsibility for what was happening in the schools. Thus "gray education" came to symbolize the conflict among different values which the society proclaimed to espouse. On the one hand, the society proclaimed the principles of equal access to education, uniformity of curriculum, integration of various population groups, and public funding and free education. On the other hand, families stood up for their right to determine how their children would be educated.

"Gray education" is an extremely value-loaded term. The public debate over its morality led to a name which indicates that it falls within the limits of the law. In reality, some cases of "gray education" do not conform to the regulations and circulars of the Education Ministry's Director General, and in extreme cases parents even overstep the law. However, since these laws are not enforced in practice, "gray education" operates within Education Ministry norms.

Israeli schools encourage parental involvement and even require that parents concern themselves with their children and keep track of their work and grades. As long as parents support the schools, this involvement is considered desirable. However, parents active in "gray education" enter two realms where their right to involvement is not a matter of consensus: determining content and funding classes.

"Gray Education" Expressed as Supplemental Curricula

"Gray education" takes place at parental initiative in both State and State Religious schools. However, every school also has a principal and supervisors who operate on behalf of the Ministry of Education. Therefore, only legally sanctioned changes can be introduced in a school. As a result, parental initiatives that are actually implemented fall into three main categories:

1. The transfer of pupils, at parental initiative, from a regional school to a multi-regional school.

2. The transformation of certain schools into unique multi-regional schools as a result of a process initiated by parents.

3. Supplemental curricula programs.

The transfer of individual students between schools is a one-time, personal event which does not indicate parental organization, and therefore does not fall under the rubric of "gray education." Transforming regional schools into unique, multi-regional ones is a long process in which the parents play only a partial role, and ultimately the school's unique character is expressed by Supplemental Curricula. A Supplemental Curricula program has two main features: 1) it is funded by an entity other than the Ministry of Education (parents, the local authority, private funds, etc.); and 2) its operation requires widespread agreement among pupils' parents. Since "gray education" is characterized by the Supplemental Curricula programs in both regional and multi-regional schools, we chose to focus on these programs in our study.

We found principals and teachers to be particularly sensitive to norms which protect weaker pupils against pupils from more established social strata. Norms related to integration and protection of weaker pupils, as stated by Ministry of Education regulations, are observed with particular care. Therefore, we found no basis for the fears that Supplemental Curricula will lead to active discrimination against pupils whose parents are not involved or do not pay for "gray education." We cannot dismiss so unequivocally, however, the issue of hidden discrimination against pupils whose parents do not get involved, do not pay, or even oppose the introduction of Supplemental Curricula in the school.

"Gray education" is sanctioned by a law which enables Supplemental Curricula at parental initiative, and such programs are operated in accordance with this law. However, true to the warning by opponents of "gray education," the programs raise issues of conflicting values. These issues fall almost exclusively into two categories: 1) parity among schools, since schools where parents operate special programs do not take into consideration the gaps that these programs are creating between that school and other schools, even in the same locality; and 2) proper public administration, or the administrative significance of a private entity paying for work which is conducted in the public sphere.

Legal Basis of Supplemental Curricula

The law which sanctions Supplemental Curricula was passed as a result of the disbanding of the original, separate, politically-oriented education systems present in Israel at the founding of the state. This law states that Supplemental Curricula programs must meet criteria for quality, quantity, supervision, etc. Once this law was passed, first parent groups, and then also local authorities and the CRB Foundation, began to provide support for Supplemental Curricula.

The large number of regulations and Director General's circulars regarding Supplemental Curricula, as well as the level of detail of these documents, indicate the issue's sensitivity. Supplemental Curricula pose a problem for a hierarchical, centralized organizational system such as the Ministry of Education. Whereas normally the Ministry's central office distributes its decisions to the schools, the process is reversed in the case of Supplemental Curricula. Supplemental Curricula spring from the individual school itself. The Ministry of Education strives to implement unified policies in a range of different spheres, and this unity is tarnished by the decentralization which results from local initiatives.

Regulations in the Director General's circulars limit the operation of Supplemental Curricula programs in many areas: how the program is decided upon and approved; specifically how the program is funded; numbers of supplemental programs permitted; and many other details. On the other hand, Supplemental Curricula are sanctioned by law, and the current Ministry of Education follows a policy of encouraging decentralization and local initiative. Overall, one could say that the central educational system takes an ambivalent stand towards Supplemental Curricula. The Director General's circulars express the fears of the educational system and discuss in great detail how educational personnel must behave. On almost every issue, however, the Ministry's instructions are not followed nor enforced.

Partners – the Educational System and the Parents

"Gray education" is largely unique to Israel. As such, a Supplemental Curricula program has two partners: the official "white" one and the private "black" one. Education in which the Ministry of Education has no involvement is not considered "gray," but simply private. The state, via laws and regulations, prescribes the behavior of the Education Ministry administration and, in the final analysis, how the school will deal with "gray education." At the same time, parents take an active role in their children's education. On the face of it, the reason for parental behavior is not entirely obvious, since the school is a free service which parents receive without investing any effort. The question arises, therefore, why parents want to invest their time, effort, and money, and what returns they expect from their investment.

This study's findings regarding the two partners in "gray education" – the parents and the establishment – can be summarized as follows:

From the outset, the establishment left a legal opening for parents to take an active role in the schools. In response to widespread parental interest in introducing Supplemental Curricula, the system published a large number of regulations and restrictions which formalize Supplemental Curricula programs in the schools. Despite the establishment's ambivalent attitude towards Supplemental Curricula expressed by these restrictions, in practice these restrictions were not enforced. Thus, the established educational system effectively took the innovation of Supplemental Curricula and turned it to its own advantage. Ultimately, the educational system largely came to understand the benefits of institutionalizing Supplemental Curricula and making them an integral part of school activities. In effect, the parents' funds become part of the resources invested in the school. Supplemental Curricula resources go to fill in what the school principal views as the school's shortage of funds, thus melding in with the rest of the school's available resources.

The Development of Supplemental Curricula – Some Hypotheses

Let us summarize some of the existing hypotheses concerning reasons for the growth of "gray education." We found each hypothesis to be relevant in certain cases. The possible explanations are as follows: cuts in the educational budget; an effort by elite sectors of society to pass on their advantaged status to the next generation; "gray education" costs less than private education; and the additional school hours serve a "baby-sitting" role.

Parental desire to get involved in school activities, which is responsible for the spread of Supplemental Curricula, appears to stem from a feeling of insecurity. This insecurity may be traced to two main sources:

1. Integration in education, which threatens the elite's competitive advantage.

2. Budget cuts, which have led to a reduction in classroom hours.

Below we have presented a list of hypothesized explanations for the development of Supplemental Curricula. Since these hypotheses relate to processes in the past, they can only be investigated and confirmed or disproved indirectly. Therefore, we are not making any definitive statements about the validity of any specific hypothesis.

A. *Cuts in the education budget.* It is reasonable to suppose that the spread of Supplemental Curricula stems from a long period of education budget cuts. Left to their own resources to fill in the deficiencies caused by these cuts, parents decided to purchase supplemental education services for their children. At present, we are witnessing an increase in funding for educational budgets. It is likely that the initial reason for the spread of Supplemental Curricula was indeed solely the cuts in hours. However, the continued existence of Supplemental Curricula does not appear to depend solely on cuts in the education budget.

B. *A threat to the elite's comparative advantage.* Ironically, the development of Supplemental Curricula can actually be traced to the resounding success of the Israeli educational system. The dizzying success of Israeli schools has greatly increased the proportion of pupils doing well in their studies, both in acquiring professions and in obtaining high marks on the matriculation examinations. The success of pupils from lower socio-economic strata poses a threat to the more well-off sectors of the population. Parents in these sectors were seeking to preserve the gap by strengthening the schools in which their children studied, and Supplemental Curricula offer one means for strengthening the school.

C. *Gaps created by the Education Ministry's uneven investment between schools with different special needs indices.* During the period of cuts in the education budget, relatively smaller cuts were made in hours for schools with high special needs indices. This policy was part of an effort to reduce gaps between schools. Parents in more well-off sectors of the population, whose children studied in schools with low special needs indices, suffered disproportionately from the cuts. These parents therefore wanted to raise the level of studies in their children's schools to that in schools with higher special needs indices. They used their own money to bridge the gap in classroom hours between the different schools.

D. *Parents coming together to work towards an ideological goal.* Some parents are interested in creating uniqueness and transmitting values, special content, or new educational methods to their children. These parents organized themselves into groups in order to promote their educational objectives. Supplemental Curricula offer a means for achieving a special character in a school.

E. *Economic viability.* Purchasing services collectively within the school framework, as opposed to obtaining them on the private market, reduces the cost by tenfold. The school provides the equipment, the building, and the administrative and secretarial services. This advantage, combined with the fact that studies are conducted in large groups, reduces costs drastically. In other words, Supplemental Curricula largely take the place of private classes and extracurricular activities in the afternoons.

Changes in the Operation of Supplemental Curricula Programs

Our interviews revealed that when "gray education" got its start, parents came together with the stated goal of promoting certain ideas regarding ideology, teaching methods, or study content. However, parental involvement eroded greatly over time. Today, their involvement in "gray education" is steadily shrinking from daily involvement in school decisions to payments alone. It appears that parents prefer to "buy" Supplemental Curricula programs rather than invest their time.

Control of "gray education" activities is increasingly passing from the parents to the school principal. This change can be explained by a number of parallel trends:

1. The deterioration in parental participation.

2. The spread of Supplemental Curricula from the elite to broader sectors of society.

3. A trend of decentralization in the Ministry of Education which encouraged school principals to take more initiative.

4. The acceleration generated by parental involvement. Supplemental Curricula offer the school principal an advantage. Thus one school began influencing another, and Supplemental Curricula became increasingly fashionable.

5. The large-scale entry of other entities as initiators of Supplemental Curricula: local authorities, the CRB Foundation, etc.

Scope of Supplemental Curricula Programs

Supplemental Curricula programs are not an aberration or an exception. We found such programs in 63 percent of Israeli schools. In 1988, a study by the Szold Institute found Supplemental Curricula programs in 38 percent of schools. In the intervening six years between the two studies, Supplemental Curricula in schools became significantly more widespread.

The growth and expansion of Supplemental Curricula is not reflected merely in the increasing numbers of schools in which such programs are operating. Their expansion is also shown by the quantity of supplemental classes offered in each school, as well as the geographic distribution of the programs. In recent years we have found such programs spreading to remote districts far from the center of the country, as well as in the Arab sector to some extent. Parental economic involvement has also changed: in 28 percent of Israeli schools, Supplemental Curricula programs are run without parental economic participation. Parents make additional payments for Supplemental Curricula in only 35 percent of the schools.

Selection of the Research Criteria

The concept of education can be analyzed using a number of different criteria systems. In our study, we chose to emphasize three broad criteria for evaluating the educational sphere in general and the phenomenon of Supplemental Curricula in particular. These criteria are: values, effectiveness, and well-being. They can be summed up by the following three questions:

1. To what extent are aspects of the phenomenon or the entire phenomenon important? (values)

2. To what extent is the phenomenon successful? (effectiveness)

3. To what extent does a given phenomenon provide satisfaction? (well-being)

Given the complexity and wide variations in Supplemental Curricula programs, we chose to investigate this phenomenon using these three systems of criteria, focusing particularly on the issue of values.

We found that the issue of values is inherent to the phenomenon: the name Supplemental Curricula is a value-loaded term which is open to multiple interpretations. The public debate over "gray education" incorporates most elements of the broader debate over how the Israeli educational system as a whole should look.

In conversations, in-depth interviews, and articles, both proponents and opponents of Supplemental Curricula raised points which relate to issues of values. The debate over Supplemental Curricula extends beyond the question of their success or the participants' satisfaction. Even if Supplemental Curricula succeed and everyone is happy with them, some educators will still oppose them on principle because of their personal views on education.

Nevertheless, as with any other educational program, a Supplemental Curricula program must be evaluated by criteria of success and satisfaction. As soon as a values choice is made, a school decides to introduce Supplemental Curricula, and the program begins to operate, it becomes like any other program. In this sense, its continuation and its precise format depend on its success and the satisfaction of those making up the system.

Supplemental Curricula as an Economic Factor

Supplemental Curricula programs have great economic significance. They are a source of employment, as well as making up part of family expenditures. A family with one child in a school where the CRB Foundation is operating is likely to spend NIS 15 per month. However, a family with two children in certain schools in Tel Aviv spends more than NIS 800 per month on school expenses.

To assess the total sum transferred to Supplemental Curricula programs in the nation's economy, one must calculate parental outlays and add the outlays of other entities, particularly local authorities and the CRB Foundation. For the parents, we calculated their expenses according to data collected by the schools. For the local authorities, it is difficult to ascertain precisely how much they contribute to Supplemental Curricula programs. Therefore, to obtain a general estimate of local authority budgets allocated to Supplemental Curricula, we compared services provided by the authorities to the schools with those same services in places where they are funded by the parents. We assumed that the local authority pays the same price as the parents for the same services. In addition to contributions by parents and local authorities, the contribution of the CRB Foundation must be calculated, as well as the contribution of the Ministry of Finance via the CRB Foundation. We concluded that the total budget for Supplemental Curricula programs ranged from NIS 350 to 500 million for the 1993-94 scholastic year.

Private Funding in a Public System

The very existence of Supplemental Curricula raises a fundamental question in the Israeli educational system. On the one hand, the principles of a welfare state call for education to be universal and provided by the public. Education is not merely a service, but rather a right of every citizen. It is provided to residents as part of a social process founded on certain values. One of the basic principles of the welfare state is complete separation between public resources (and what is purchased with them) and private resources.

On the other hand, each person maintains a fundamental right to determine the education that his or her children will receive. Supplemental Curricula create tension between these two values, since these programs are not funded on the basis of public principles. By not following the principle of funding education through public budgets, Supplemental Curricula programs create a situation in which services are purchased collectively. In this way, public education is in danger of becoming philanthropy disguised as a public service.

These two points of view can also be found among parents, expressed in the way in which they view the division of responsibility between themselves and the school. One approach is passive: the Ministry of Education must provide pupils with the services they need. Education is viewed as any other service that the state must provide to children of its citizens. The public is responsible for educating the children, according to this view, and the parent's role is to be on guard and make sure that his or her child receives the same as every other child.

The opposing view, on which Supplemental Curricula programs are founded, holds that parental responsibility to their children means that they must get involved in choosing how the school will educate the children. This choice is viewed as one of the individual's rights in a democracy, a right which is expressed in education as in any other sphere.

- Introducing Supplemental Curricula into a school causes friction among parents with differing philosophies. One expression of this friction is the issue of supplemental payments. Before we began this study, educators, principals, and parent activists told us of widespread problems in collecting money for Supplemental Curricula. Therefore, we were surprised to find that the vast majority of parents usually make their payments. This contradiction between people's perceptions of this issue as problematic vs. the reality may well stem from the issue's sensitivity. Even one parent who does not want to pay, if he or she is vocal and tries to influence others, may foul the atmosphere.

Supplemental Curricula and Integration

One of the most serious claims against Supplemental Curricula programs is that they harm equal education and integration. This criticism is particularly directed at multi-regional schools which are funded by parents, but Supplemental Curricula in regional schools are not immune to this charge. One hypothesis to explain the development of Supplemental Curricula states that parents' primary motivation in initiating such programs was to cope with the obstacles that schools faced as a result of integration.

Parents do not oppose integration in principle, but they seek ways to get around it for their own children. Some parents claim that integration is not implemented properly in their children's school, and they can help it succeed. Well-to-do, educated parents thus contribute time and money to promote the development of all the children in their child's class, including the weaker pupils.

Parties Operating Supplemental Curricula Programs

According to results of a 1988 study by the Szold Institute, 27 percent of the parties responsible for running Supplemental Curricula programs were organized into non-profit organizations. They paid the program teachers via these organizations. This situation has since changed. At present, we found an active non-profit organization in only 15 percent of schools where Supplemental Curricula were offered.

Today, the local authority is the most significant entity in funding Supplemental Curricula programs. Of all schools in which Supplemental Curricula were offered, 83 percent were receiving financial aid from the local authority. Moreover, the local authority is the sole funding source of Supplemental Curricula in 28 percent of all schools.

In addition to parent organizations and local authorities, the largest funding and organizing entity is the CRB Foundation. The CRB Foundation's involvement as a supplier of study programs is relatively new. Five years ago, the fund began operating on a modest basis, in a few schools in Jerusalem and all the schools in Beit Shemesh. In our inventory, we found the CRB

Foundation in 13 percent of the schools, while today we estimate that the fund is operating in 20 percent of all schools in Israel.

The Variegated Character of Supplemental Curricula

Supplemental Curricula programs take a different form in each local authority, in each school, and even, in certain cases, in each classroom. This important feature makes it extremely difficult to identify any regularly recurring characteristics. The wide variations in organization are both by choice of those involved in running it, as well as a result of existing conditions in each place. Choices about the program are made by any or all of the partners: school principal, parents, teachers, and other entities such as the local authority or the CRB Foundation. Moreover, schools vary in the economic means and teachers at their disposal, and each locality differs in the options it can offer.

How a Supplemental Curricula program is run in a given school depends mainly on these factors:

- Resources available to those running the program.
- The motivation of the various parties involved in the program and the quality of the relations between them.
- The situation in the school before the program was introduced.

All aspects of a Supplemental Curricula program can vary widely: funding sources, distribution of resources, quantity of supplemental classes, decision-making processes, rationale behind the program, educational and study objectives, content of classes, etc. It is extremely difficult to point to any regularly recurring features. To demonstrate the wide variations in Supplemental Curricula programs, we will bring several examples from among the schools that we investigated. One school spent all its Supplemental Curricula resources on buying a radio station for the school. In other words, all resources went to activities for the upper classes, with the goal of creating a special atmosphere in the school. In another school, all available resources went towards funding teachers to assist the lower classes. This school's objective was to enable pupils to learn basic skills under optimal conditions. A third school used the parents' funds to divide the school into boys' and girls' classes. This school chose to use the Supplemental Curricula funds to strengthen its religious character. These examples are only a taste of the wide variations possible for a single parameter, in this case the educational objective for a Supplemental Curricula program.

Different profiles of schools can be distinguished by the following main criteria: who is the party that makes the decision and what are the principles on which that party makes the decision? In each school, the person most influencing the decision varies: the principal, the parents, or those responsible for education in the local authority or the CRB Foundation. The identity of the decision-making party influences the decision itself. In our study, we found that the most prominent figure in all aspects of operating Supplemental Curricula programs was not the parents, but rather the school principal.

The Ministry of Education allows each school a certain freedom in selecting options for the "basket" that it provides. In fact, the Ministry of Education leaves practical decisions entirely up to the school in many areas.

The sum total of a school's choices are the concrete expression of the school's "credo." The school's "credo" is expressed most consistently when the decision-making party for the Supplemental Curricula program integrates this program into the rest of the school's activities and creates one unified system.

The school's "credo" has two parameters: pedagogy and content. Pedagogy relates to the various educational means used, for example: selection of teaching methods, distribution of additional hours, deciding on a matter-of-fact basis to invest in the younger classes or the older classes, deciding to break the first grade class down into smaller-sized classes, breaking down the borders between formal and informal education, setting up work corners and other alternative work methods. Content relates to the topics selected for supplemental studies, for example: emphasis on the sciences, Torah studies, the arts, current events or life skills, etc.

The pedagogical parameter combined with the content parameters determines the actual implementation of the school's "credo." In one Jerusalem school, for example, the parents and administration decided to divide the additional Supplemental Curricula resources into thirds; one third went towards improving pupils' achievements in basic subjects, one third towards knowledge and motivation in Judaism, and one third to all other topics (natural and social sciences and other enrichment topics). The values which the school chose to emphasize were expressed concretely by the division of Supplemental Curricula resources.

Differences in Supplemental Curricula also stem from the various ways in which a school's activities are decided upon. Here we can distinguish between regional and multi-regional schools. Pupils at regional schools study there because of where they live, so the population is often mixed. In such schools, conflicting interests are likely to arise between different population groups which differ in economic status or philosophy. In these schools, decisions regarding the final form of Supplemental Curricula are generally the outcome of negotiations or voting. In multi-regional schools, pupils participate because of the parents' wishes, so the group of parents is more homogeneous. Thus it is easier to make consistent decisions regarding how, from an educational point of view, Supplemental Curricula programs will be run.

Various Options in Supplemental Curricula

Our inventory found that Supplemental Curricula are offered in 63 percent of all Israeli schools. Of course, a given school can implement more than one of the following options in their Supplemental Curricula program:

- Additional classroom hours are provided in 61 percent of the schools.
- Additional assistant teachers are provided in 22 percent.
- Additional groupings and parallel topics are studied in 11 percent.
- Consulting hours are added in 8 percent.
- An additional class is added to a grade in 4 percent.
- Various additions, such as a library, are provided in 11 percent.

Introduction of one or a group of services determines the character of the Supplemental Curricula program in that school, as do the topics studied:

- Among schools with Supplemental Curricula, the arts are taught in 53 percent.
- Science is taught in 44 percent.

These figures indicate that enrichment subjects are most commonly offered as supplements. These are also the subjects that have suffered the heaviest cuts. However, other supplemental topics are also offered in many schools:

- 39 percent of the schools offered reinforcement of regular subjects under the Supplemental Curricula programs.
- 17 percent of schools with Supplemental Curricula offered sports.
- Jewish studies are offered in 14 percent of schools with Supplemental Curricula. Of these, 37 percent are State Religious schools and 2 percent are State schools.

Research Approach and Methodology

Initial and theoretical investigation:

Our study covered the 1993-4 scholastic year. At the outset of the study, we held interviews and reviewed written material. We conducted in-depth interviews all over the country with pupils' parents, school principals, education department officials in local authorities, CRB Foundation officials, teachers, and other educators. The interviews and the review of written material provided a multi-dimensional picture of the phenomenon of Supplemental Curricula. We translated the wealth of information that we obtained into a mapping statement which focused and organized the problems that we wished to investigate.

The inventory:

In the next stage of the study, we translated the mapping statement into questionnaires. The first questionnaire was directed to the principals of half the elementary schools in the country. We called this stage the "inventory." The answers to the questionnaires enabled us to map out the phenomenon. Moreover, the findings allowed us to evaluate various aspects of Supplemental Curricula programs nationwide.

In-depth investigation:

Results of the inventory indicated wide variations in the implementation of Supplemental Curricula programs. Therefore, we chose to characterize the phenomenon in the form of "profiles" of schools. In other words, we compared groupings of characteristics among different schools. We selected 33 schools which represented different profiles based on various parameters such as stream, locality, district, etc., as well as different types of Supplemental Curricula programs implemented. Within each of these 33 schools, we addressed questionnaires to four populations: pupils, their parents, the teachers, and the school principals.

Moreover, we inserted several questions to teachers into questionnaires distributed to a variety of schools as part of another study conducted by Dr. Jo-Anne Harrison. Dr. Harrison's study was entitled "Unity and Diversity of Culture and Curriculum in the Israeli Educational System."

The Questionnaires as Qualitative Analysis

We wanted to analyze the cognitive structures related to Supplemental Curricula programs, and particularly the world of values, among the various populations which we studied. To conduct this analysis, we employed a data analysis method based on surface theory.

The Pupils

The pupils' world of values, as it is described on the cognitive map (see full report), is divided into three spheres: values related to excellence and quality (the instrumental variables), effective variables, and cognitive variables. The effective and cognitive variables also characterize the school's climate and appeal. Using an alternative division of pupils' values, three other sets of variables can be identified: inter-personal social variables, impersonal curricular variables, and personal achievement variables (those which require effort). When these two groups of variables are intercorrelated, the map is divided into nine regions.

School principals vary in their attitude towards Supplemental Curricula programs. We assigned the principal's attitude towards the programs as an external variable on the cognitive map. The location of this variable shows that for schools where the principal considers Supplemental Curricula to be either essential or harmful, these schools are clustered together in the center of the map. Both these types of principals have a comprehensive outlook on the school's objectives, but lean in different directions. Principals who consider Supplemental Curricula programs essential are closer to the personal, affective side, or leisure-time issues. Principals who consider these programs harmful fall into the region of the excellence variables, and are therefore closer to the achievement side of the world of values.

Variables related to the family's religious level, also assigned as external variables, are distributed on the map in the following manner: The variable "secular family" is well linked to all the values, and particularly to the climate values in the curricular sphere, falling close to principals for whom Supplemental Curricula are essential. In contrast, "traditional" families are located in the upper portion of the map, in the area related to individual excellence. "Religious" and "very religious" families fall in the cognitive achievement region of the map.

The mapping of the external variables raises the question of how the principal's view of the importance of Supplemental Curricula is linked to the stream of the school.

We constructed an additional map which included the variables of enjoyment and success connected with various curricular topics. This map showed a clear distinction between the areas of enjoyment and success among the pupils. In addition, subjects fell into three distinct spheres: Israeli, Jewish, and universal. The subject "reading comprehension" is located in the connecting position between the various spheres, and therefore appears to play a central role.

We assigned external variables to this map as well. These variables represented the importance of Supplemental Curricula to the school principal, the religious level of the family in the stream to which the school belongs, and the world of values. Mapping of the external values indicates that the different population groups are ultimately quite close to each other. The relation between each group and the curricular subjects shows the same structure in each case. The separation between success in studies and enjoyment is not significant regarding the principal's attitude towards Supplemental Curricula.

It is interesting to note, however, that three external variables are located in the area of success variables for the different subjects. The variables located in this area are: the State Religious stream, the value "study in a religious atmosphere," and the fact that the family is religious.

The link between these variables and success variables apparently stems from the fact that religion is viewed as achievement-oriented, in the sense that one must strive to attain it.

For the various curricular subjects, the two external variables "achieving high grades" and "being the best in the class" are found in the area where most of the enjoyment variables appear.

In another projection of the same SSA, we see a separation between the three curricular spheres (Israel, Judaism, and universal). This map indicates that all the population sub-groups (with the exception of the value "being the best in the class" whose location is an exception on both maps) fall into the universal area.

From the lack of significant differences between sub-groups, one can conclude that these maps indicate a fundamental structure of how pupils view their education in the schools. This special structure reveals two facts which reflect on all aspects of the school's objectives: The pupils' view, ultimately, is that the purpose of the schools is that they succeed in their studies. It follows, then, that the school's mission is that pupils learn universal values.

A POSAC calculation by the values variables showed that the pupil population falls into four main sub-groups: 1) those for whom achievement values are important and social values are not important; 2) those for whom social values are important and achievement values unimportant; 3) those for whom both these types of values are important; and 4) those for whom neither type of values are important (this group is empty). We defined these three population groups as external variables on the map of success and enjoyment from curricular subjects.

These three sub-groups of pupils are located in the universal region. This map also shows that the school's most important values are identified with universal study content. It is interesting to note that the achievement values are very far away from Israeli study content on the map. The integration of achievement values and social values falls close to the center of the map, meaning that it is the closest to all the other variables.

Consumption variables: We constructed a map containing consumption variables. This test was intended to check whether Supplemental Curricula programs are linked to populations with a certain socio-economic status. We found that the answer for one variable cannot unequivocally predict the answer for a second variable. For example, if the parents buy large numbers of books for the pupil each year, this cannot predict whether the pupil has a computer at home or whether he belongs to a youth group. On the other hand, this finding does not mean, of course, that there are no cultural or socio-economic differences between the population sub-groups studied. Rather, it indicates that consumption variables are not effective for distinguishing between these groups. This finding probably indicates changes caused by several recent trends: increased popularity of extracurricular activities (particularly at community centers), and increased use of home computers and VCRs. Moreover, the recent wave of new construction in Israel means that the number of rooms in a family's home is not a good indicator of the family's social level.

To identify socio-economic differences clearly, the study would apparently need to cover more details, such as the power or age of the home computer, number of trips abroad, or other specific information.

The Teachers

We queried teachers on their stand regarding arguments for and against Supplemental Curricula. We conducted an SSA of these arguments and found a split between arguments for and against Supplemental Curricula. Moreover, we found a fundamental division between teachers' relations to the environment and the overall system and their relations to the students themselves.

We assigned the teacher's level of satisfaction as an external variable. This variable appears in the external region which represents the systemic, environmental data. This fact indicates that a teacher's satisfaction is more connected to that teacher's relations with the school system which constitutes his or her work environment, and less connected to the students themselves. This finding strengthens a previous finding, indicating that teachers' most widespread argument against Supplemental Curricula is that the Ministry of Education and no other body must implement curricula. This is a systemic argument which is not connected to the students.

Parent Questionnaires

It seems to be important to most parents that their children attend a school where supplemental studies are offered, but they do not seek specific content or form. This finding is backed up by the questionnaire results. In effect, the existence of the supplement is important to the parents but its content is not. Accordingly, we chose to ask indirect questions about Supplemental Curricula to try to identify a characteristic philosophy of parents whose children attend a school where Supplemental Curricula are offered.

We constructed a cognitive map of values related to the school. The map is divided into two regions: Jewish values and universalist values. Each of these regions is divided into three sub-regions: objectives and principles, values regarding means of achieving the objectives, and values that are achievements in themselves.

On the map showing values connected to their children's lives, the following regions generally appear: variables related to life in general, values related to Judaism, variables related to Zionism, and variables related to society. Finally, the variables related to knowledge and achievement are located in a small region on the right side of the map.

1. Data on Supplementary Curricula

Table 1.1
Supplements by Topic

Supplement	Percentage out of total supplementary hours (according to inventory)
Art	32%
Sciences	25%
Supplementing regular studies	23%
Sport	10%
Judaic studies	10%
Total	100%

Table 1.2
Topics by Supplementary Hours

Topic	Percent
Math	10%
English	15%
Reading comprehension	4%
Judaic studies	4%
Sport	7%
Art	15%
Drama	9%
Dance	3%
Nature	11%
Computers	4%
Talmud	5%
Science	7%
Crafts	5%
Total	100%

Table 1.3

Share of Each District in Types of Supplemental Curricula

	Jerusalem	North	Haifa	Center	Tel Aviv	South	Total
Population	10	25	13	21	14	17	100%
Funded by local authority	5	20	8	27	29	11	100%
Funded by parents	18	21	12	17	16	16	100%
Total Supplements	12	20	10	22	22	14	100%

Table 1.4

Types of Supplemental Curricula by District

	Jerusalem	North	Haifa	Center	Tel Aviv	South
Supplemental curricula funded by parents	64	29	32	29	39	36
Supplemental curricula funded by local authority	15	22	17	35	56	19
No supplemental curricula	21	49	51	36	5	45
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Table 1.5

Comparison of Supplemental Curricula Division by District with Szold Data 1988

	Jerusalem	North	Haifa	Center	Tel Aviv	South
Total supplemental curricula - 1994	79	51	49	64	95	55
Supplemental curricula funded by parents	64	29	32	29	39	36
Szold Data 1988	68	11	18	50	56	12

Table 1.6

Supplemental Curricula by School Streams

	Total	Total Supplements	Funded by Local Authority	Funded by Parents
State	58	66	61	70
State Religious	23	23	22	25
Arab	19	11	17	5
Total	100%	100%	100%	100%

Table 1.7

Divisions of School Streams by Type of Supplemental Curricula

	State	State Religious	Arab	Total
No supplements	28	35	65	37
Funded by local authority	29	26	25	28
Funded by parents	43	39	10	35
Total	100%	100%	100%	100%

Table 1.8

Division by Number of Supplemental Hours

One Hour	13
Two Hours	23
Three or More Hours	40
No Additional Hours	25
Total	100%

2.0 Values and Attitudes

Table 2.1 Students: Importance of School Values

	Very Important	Important	Not so Important	Not Important	Total	Average
Achieving high grades	85	13	1	1	100%	3.8
Learning useful things	70	21	7	2	100%	3.6
To be with friends	62	28	9	1	100%	3.5
To have fun	62	24	12	2	100%	3.5
To study interesting topics	58	33	7	2	100%	3.5
Being the best in the class	32	28	29	11	100%	2.8
Study in a religious atmosphere	19	12	16	53	100%	2.0

Table 2.2 Teachers: Importance of Values Connected with the School

	Very Important	Slightly Important	Not Important	Not Important At All
Teaching learning skills	98	2	-	-
Enrichment of the students' world	92	8	-	-
Inculcate knowledge and contents	85	15	-	-
Teach the student how to behave	91	8	1	-
Inculcate religious values	32	35	17	16
Ensure equality of opportunity	78	20	2	-
Help the student to know him/herself	77	21	2	-
Help the student to get along in society	84	14	1	1
Prepare the student for life	71	26	3	-
Inculcate Zionist values	68	27	3	2

Table 2.3

Parents: Importance of School Values

	Very Important	Important	Not so Important	Not Important
Aliyah absorption	21	57	16	6
Social equality	61	32	5	2
Zionism	54	35	8	3
Judaism	45	36	17	2
Following the law	72	24	3	1
Democracy	62	29	7	2
Human relations	85	13	2	-
General culture	63	34	3	1
Self fulfillment	68	28	3	1
Torah and Mitzvot	28	30	35	7
Developing personal skills	77	20	3	-
Achievement	52	32	13	3

מכון לחקר מערכות חינוך
Institute for the
Study of
Educational
Systems

החינוך האפור בישראל: התל"ן בשנות ה-90

ד"ר אריק כהן
עינת כהן

BEST COPY AVAILAB

פרוייקט משותף של המרכז הירושלמי לענייני ציבור ומדינה והקרן של משפחת מילקן

36

החינוך האפור בישראל
תל"ן בשנות התשעים

ד"ר אריק כהן עינת כהן

ירושלים, כסלו תשנ"ז

פרופ' דניאל י. אלעזר
מנהל אקדמי

צבי ר. מרום
מנהל כללי

© כל הזכויות שמורות - 1996
לאייסס - מכון לחקר מערכות חינוך
רח' תל-חי 13, ירושלים 92107

מסת"ב ISBN 965-476-004-5
נדפס בישראל

אייסס - מכון לחקר מערכות חינוך הוקם במרכז הירושלמי לענייני ציבור ומדינה בשנת 1990 בשיתוף עם קרן משפחת מילקן מארה"ב.

מטרות המכון: ליזום, לתכנן ולנהל תכניות מחקר יישומיות בתחום מערכת החינוך בישראל. המכון שואף להגיש שירותי יעוץ למקבלי ההחלטות בישראל בתחום החינוך ולסייע בעיצוב מגמותיה של מדיניות החינוך העכשווית ברוח צרכי המאה ה-21.

חבר העמיתים

* פרופ' דניאל י. אלעזר, נשיא המרכז הירושלמי
גב' מתוקה בנג'מין, מנהלת בתי הספר על יד בית הכנסת ע"ש סטפן וייז
דר' אריה הכט, יועץ לנושאי שלטון מקומי ומינהל ציבורי
דר' ג'וליוס לסנר, מנכ"ל קרן משפחת מילקן
* מר לואל מילקן, נשיא קרן משפחת מילקן
* מר צבי ר. מרום, מנכ"ל המרכז הירושלמי
פרופ' לואיס סולמון, דיקן לשעבר של בית הספר לחינוך באוניברסיטת UCLA; נשיא מכון מילקן לתעסוקה והשקעות הון
פרופ' אליעזר שבייד, האוניברסיטה העברית

* חברי ההנהלה

ועדה מייעצת

ישראל
פרופ' חיים אדלר, האוניברסיטה העברית
פרופ' ולטר אקרמן, אוניברסיטת בן-גוריון
פרופ' דן ענבר, האוניברסיטה העברית

ארה"ב
פרופ' ג'ימס ס. קולמן, אוניברסיטת שיקגו**
פרופ' ל. שולמן, אוניברסיטת סטנפורד; נשיא לשעבר של האקדמיה הלאומית לחינוך

** נפטר 1995

כתובת: רח' תל-חי 13,
ירושלים 92107

טל: 02-5619281
פקס: 02-5619112

[illegible]

תוכן העניינים

חלק 1: תל״ן והדילמות שהיא מעוררת 5

- **הקדמה** 6
  - חינוך אפור ותל״ן 6
  - המחקר הנוכחי 7
  - מחקרים קודמים 7

- **תודות** 8

- **תל״ן - הצגת הבעיה** 9
  - מעורבות הורים במערכת החינוך בישראל 9
  - תפוצת התופעה 9

- **התל״ן: חוקים ותקנות** 10

- **חוזרי מנכ״ל והפעלת תל״ן** 11
  - בעיה מבנית 11
  - הפרת החוק והתקנות 12

- **בתי הספר הייחודיים** 13

- **הסברים אפשריים לתל״ן** 14
  - קיצוצים בתקציב משרד החינוך 14
  - התל״ן כמשמרת פערים חברתיים 15
  - חינוך ייחודי 15
  - כדאיות כלכלית של התל״ן 16
  - שינויים סוציולוגיים 16
  - החברה הישראלית 16

- **בעיות ומכשלות בהפעלת התל״ן** 18
  - המשאבים העומדים לרשות בית הספר 18
  - מעורבות הורים ככוח פוליטי 19
  - מקום ההורים בבית הספר 20
  - מנהל בית הספר והתל״ן 21

- **מיסוד התל״ן** 22

- **גבייה** 23
  - שיעור ההורים המשלמים לעומת הורים שאינם משלמים 23
  - סיבות להשתמטות מתשלום 24
  - יחס ההורים לתשלומים עבור חינוך 25

- **הפעלת התל״ן בבתי הספר** 25
  - הבחירה החינוכית 25
  - אפשרויות שונות להפעלת התל״ן 26
  - טיפולוגיה של בתי ספר 27

תל״ן והאינטגרציה 28
הצגת הבעיה 28
מהו שוויון בחינוך! 28
השוואה בין-לאומית 29
המצב בישראל 30
האם פועל יוצא של התל״ן הוא ביטול האינטגרציה! 30
אפקטיביות התל״ן עבור שכבות המצוקה 30

אוכלוסיית המחקר ומדד הטיפוח 32
רכיבי מדד הטיפוח החדש 32
תל״ן לפי מחוזות - מידת הפריפריאליות של התל״ן 32
הסיבות למדד הטיפוח הנמוך בבתי ספר בהם קיימת תל״ן 33

תקציב התל״ן 33
תשלומי ההורים 33
סך תקציב התל״ן 34

תל״ן וגורמים ארגוניים 34
עמותות הורים 34
רשויות מקומיות 35
קרן קרב 36
מקורות מימון אחרים 38

תל״ן והקיבוץ 38

תל״ן וממ״ד 39

משפט המיפוי 39
משפט מיפוי של המחקר על התל״ן 42

חלק 2: האינוונטר - פריסת התל״ן ומאפייניה בבתי הספר היסודיים בישראל 43

הקדמה 44
התופעה של תוספת שירותי חינוך 44
סוגי בתי ספר 47
מספר התלמידים בכל זרם 48
גודל בית הספר 48

פירוט סוגי התוספות 49
תוספת שעות לימוד 49
תוספת מורות מסייעות 50
תוספת שעות רוחב (הקבצות) 50
תוספת שעות ייעוץ 50
תוספת כיתה בשכבה 51
ספרייה 51
פרופילים 51

מספר השעות הנוספות 52

מקצועות התוספת 53
אמנויות 53
מדעים 53
תגבור לימודים רגילים 53
ספורט 54

לימודי קודש (יהדות) 54
פרופילים 54

חלק 3: מחקר העומק - עמדות והערכות של מנהלים, תלמידים, הורים ומורים ...55

גישתנו לשאלה הנחקרת 56

האוכלוסייה הנחקרת 56

שאלון המנהל 58
קיצוצים במערכת השעות 58
התוספות בבתי הספר שבמדגם 58
הפעלת התל"ן 60
תקופת פעילות התל"ן 61
המחליטים בנושא התל"ן 61
שילוב התל"ן ביום הלימודים 62
הגופים המפעילים תל"ן 62
פיקוח 63
השוואה בין התל"ן ללימודים הרגילים בבית הספר 64
יחסי ההנהלה עם ההורים 65
יחסי הורים והנהלה ותשלומי הורים 66
מחיר התל"ן 67
שימוש בנתונים משאלון המנהל בשאלונים האחרים 68

שאלון התלמידים 68
המטרות הערכיות של בית הספר 68
ניתוח רב משתני 69
פרופילים 72
עולם הערכים והתל"ן 74
מפה קוגניטיבית של עולם הערכים עם משתנים חיצוניים 75
מקצועות לימוד ומשתנים חיצוניים 80
ניתוח החישוב של POSAC לפי סגנון חיים 82

שאלון המורים 84
עולם הערכים של המורים 84

שאלון ההורים 87
נתונים כלליים על ההורים 88
הורים לתלמידים שבבית ספרם אין תל"ן 90
מעורבות הורים בבית הספר 91
התל"ן עצמה 92
עולם הערכים של ההורים 93

נספח א׳:

1. 33 בתי ספר במבט אחד 100
2. שביעות-רצון הורים ותלמידים מבתי הספר השונים 110
נספח ב׳: מתודולוגיה 127
נספח ג׳: מפות קוגנטיביות (SSA) / סקלורגרמות (POSAC) 130

ביבליוגרפיה 149

[redacted]

תל״ן והדילמות
שהיא מעוררת

BEST COPY AVAILABLE

הקדמה

חינוך אפור ותל"ן

התופעה הידועה בשם 'חינוך אפור'[1] נקראת בשפת החוק תל"ן (תכנית לימודים נוספת), בשל מיקומה בין החינוך הממלכתי לבין החינוך הפרטי. התל"ן מתנהלת במסגרת בית הספר, ביזמה ובמימון שאינם של משרד החינוך. באופן כללי אין התל"ן תופעה אחידה: התכנית שונה בכל רשות מקומית, בכל בית ספר ובמקרים מסוימים אפילו בכל כיתה. ההבדלים נובעים מן האמצעים הכלכליים ומצאי המורים בכל יישוב, וכן מן ההבדלים בהעדפתם האישית של בוחרי התכניות. האחראים לבחירה הנם לרוב המנהל, ההורים, המורים וגורמים אחרים (כמו הרשות המקומית וקרן קרב).

חשוב לציין כי לא כל מעורבות הורים בתכנית בית הספר מוגדרת כתל"ן. תל"ן היא תכנית חינוכית אשר מתבצעת ביזמת ההורים. פעילויות ביזמת משרד החינוך (כמו 'סל תרבות', *למשל*), כמו גם פעילויות ביזמת ההורים שאינן שעות לימוד, אינן מוגדרות כתל"ן. מאידך, נפוצה כיום תל"ן שאינה נובעת מיזמת הורים וממעורבותם אלא מיזמת רשויות מקומיות, קרן קרב או מנהל בית הספר בעצמו.

מסתבר שבמקרים רבים קשה להפריד בין תל"ן לבין מעורבות הורים שאינה מוגדרת כך, משום שאין הפרדה חד משמעית בין השניים הן בתודעת ההורים הן באופן השימוש במשאבים בבית הספר.

תחילתה של עבודה זו היא סביב תופעה חברתית מיוחדת במינה; אך תוך כדי התקדמות במחקר גילינו עד כמה הנושא מאפשר חדירה לתוך מעמקי החברה הישראלית, אל מרקם ההתלבטויות והדילמות שלה.[2] בעבודה זו נבחן את הדילמות והבעיות המתעוררות בכל אחת מהרמות המוסדיות, נדון בדרכים אפשריות לפתור אותן ונצביע על כיווני התפתחות אפשריים בעתיד.

---

[1] למשל ולבר, יצחק, "סוף לחינוך האפור", *הד החינוך*, כרך ס"ג, גיליון ח'-ט', אייר תשמ"ט, אפריל-מאי 1989, ולבר, יצחק, "שיחה אישית 'אינסטנט' חינוך בימים אפורים", *הד החינוך*, 1989, והבי אלכס, "האמנם חינוך אפור?" *חן*, שנה א', גיליון 2, סיוון תשמ"ט, יולי 1984, עמ' 16-18.

[2] אדגר מורין מציע שלושה עקרונות חדשים בתחומים מורכבים: העיקרון הדיאלוגי (בין שני מושגים סותרים אך ללא אפשרות הפרדה), עיקרון היצירה העצמית (recursion), והעיקרון ההולוגרמטי לפיו במערכות מסוימות החלק מצוי במכלול, אבל המכלול מצוי גם בכל חלק.

המחקר הנוכחי

המחקר מתייחס לשנת הלימודים תשנ״ד (1993/4), אם כי כבר בשנת הלימודים תשנ״ג העברנו סדרה של שאלות בנושא החינוך האפור לכ-500 הורים בבתי ספר ברחבי הארץ.[3] בתחילת המחקר קיימנו ריאיונות וקראנו חומר ביבליוגרפי. ראיינו באופן מעמיק כ-30 הורים ואנשי חינוך הקשורים לתל״ן. את המידע העשיר שעלה מריאיונות אלה תרגמנו למשפט מיפוי אשר סייע לנו למקד את הבעיות אותן אנו מעוניינים לבדוק. לאחר מכן תרגמנו את משפט המיפוי לשאלונים. השאלון הראשון - שאלון ה'אינוונטר' - הופנה אל מנהלי מחצית מבתי הספר היסודיים בארץ. התשובות על השאלון אפשרו לנו למפות את תופעת התל״ן ולעמוד על היבטים שונים שלה בפריסה ארצית.

עמדנו על הגיוון הגדול בכל היבטי התל״ן: מקורות המימון, אופן חלוקת המשאבים, התכנים וכדומה. בעקבות ניתוח תוצאות שאלון האינוונטר, בחרנו 33 בתי ספר אשר מייצגים סוגים שונים של חינוך אפור:

- בתי ספר משלושת המגזרים: ממלכתי, ממלכתי דתי וערבי.
- בתי ספר בהם הגוף המפעיל את 'החינוך האפור' הוא: ההורים, הרשות המקומית, קרן קרב או שילוב של כמה מן הגורמים הללו.
- בתי ספר בכל אחד מששת המחוזות, לפיהם מחלק משרד החינוך את הארץ.
- בתי ספר בערים גדולות, פרברים, ערים קטנות; בתי ספר משותפים לכמה יישובים ובתי ספר קיבוציים.

הפנינו שאלונים אל ארבע קבוצות אוכלוסייה: תלמידים, הורים, מורים ומנהלי בתי הספר (ראה נספח). מכיוון שבתי הספר שנחקרו אינם עומדים כאן לדיון אלא מהווים דוגמה בלבד, אין אנו מציינים שמות או תפקידים של המרואיינים, או שמות בתי הספר שנבדקו במדגם. נציין רק את שמותיהם של מרואיינים בעלי תפקידים כלליים במערכת.

מחקרים קודמים

בתכנון המחקר לקחנו בחשבון שני מחקרים קודמים בנושא התל״ן: מחקרן המקיף של רונית בר-סימן-טוב ושושנה לנגרמן, ״תכנית לימודים נוספת במימון הורים בבתי-ספר יסודיים 'החינוך האפור'״, (מכון הנרייטה סאלד, 1988). המחקר השני נערך בשנת 1992 על ידי המזכירות הפדגוגית והממצאים עדיין לא הותרו לפרסום; אך שמענו פרטים על ממצאים אלה מפי ד״ר אליעזר מרכוס ומר רפי קאופמן. ניסינו, במיוחד בשלב האינוונטר, להתחשב בממצאי שני המחקרים הללו כדי להשוות את התוצאות שלנו עם אלה של צוותי המחקר הקודמים.

---

[3] שאלות אלה היוו תוספת לשאלון אותו העבירה ד״ר הריסון במסגרת מחקרה על אחידות ושונות בתכניות לימודים.

BEST COPY AVAILABLE

תודות

אנו רוצים להודות לכל המרואיינים אשר חלקו עמנו את ניסיונם המקצועי והאישי. כאמור, נציין בשמם רק את המרואיינים שאינם קשורים באופן בלעדי לבתי ספר מסוימים: ד״ר אליעזר מרכוס, מנהל בית הספר לעובדי הוראה בכירים; מר מתי דגן, הממונה על מנהל החינוך הדתי; מר רפי קאופמן מהמרכזייה הפדגוגית; ד״ר אליעזר שמואלי, לשעבר מנכ״ל משרד החינוך; מר יעקב יונה מהמחלקה לשיקום שכונות בירושלים; מר מיכאל גל, מנהל בית הספר למנהיגות חינוכית, מנהל מנח״י לשעבר; ד״ר גינט אביעד, מנהלת קרן קרב בישראל; גב׳ דולי רוטן מקרן קרב; גב׳ עדיה בן דוב, סגנית מנהל המחלקה לבתי ספר יסודיים במנח״י; מר בני הגר, סגן מנהל מנ״חי; מר יצחק שפירא, מחלקת החינוך בהסתדרות; מר שי לחמן, ראש ועד ההורים המרכזי.

תודה מיוחדת לאייסס - מכון לחקר מערכות חינוך על התמיכה והעזרה שהגישו למחקר. תודה לפרופ׳ דניאל י. אלעזר, נשיא המרכז הירושלמי לענייני ציבור ומדינה ואייסס, מר צבי מרום, המנכ״ל וגב׳ חיה הרשקוביץ מרכזת הפרויקטים אשר עזרה לנו לאורך כל הדרך. תודה לחברי הוועדה המייעצת: פרופ׳ ולטר אקרמן, פרופ׳ מיכאל חן, פרופ׳ חיים אדלר ופרופ׳ דן ענבר על העידוד שקיבלנו מהוועדה בתחילת הדרך.

ברצוננו להודות גם למשרד החינוך ובמיוחד למשרד המדען הראשי, אשר נתן לנו רשות לסקור את בתי הספר, ואשר תרם לעיצוב הסופי של השאלונים; וכמובן למנהלי המחוזות ולמנהלי בתי הספר שבמדגם, אשר תרמו לנו מזמנם למרות העומס הרב המוטל עליהם. תודה גם לילדי כיתות ה׳, הוריהם וצוות המורים שלהם שטרחו וענו על השאלונים.

תודה מיוחדת לד״ר שלומית לוי אשר עזרה לנו בניסוח משפט המיפוי ובניתוח המפות הקוגניטיביות, ולד״ר ג׳ואן הריסון אשר אפשרה לנו לצרף קבוצת שאלות על מעורבות הורים במחקרה על ״אחידות ופלורליזם של תכנית הלימודים ותרבויות בית-ספריות במערכת החינוך בישראל״.

תל״ן - הצגת הבעיה

מעורבות הורים במערכת החינוך בישראל

היחסים בין ההורים לבין מערכת החינוך בישראל ידעו תמורות רבות במשך השנים. עם קום המדינה ובשנותיה הראשונות היו ההורים מעורבים מאוד במערכת, הן בבחירת הזרם החינוכי בו ילמד הילד, הן בהשפעה על תוכן לימודיו (נוי, 1984 ; פרידמן, 1989). עם העלייה הגדולה בשנות החמישים ירדה מעורבות ההורים - בחלקה באופן יזום על-ידי מערכת החינוך אשר חששה שההורים לא יתאימו עצמם לחברה הישראלית ; ובחלקה בשל ירידה טבעית ברמת מעורבות ההורים, עם היחלשות המתח האידאולוגי בארץ (אלבוים דרור, 1985 ; נוי, 1984). ובכל זאת, עד לשנים האחרונות הייתה מערכת החינוך בישראל - במתכוון ובמודע - ריכוזית, דוגלת באינטגרציה, ממלכתית, קולקטיבית, שוויונית ומעניקה שירותי חינוך שווים לכל (Inbar, 1989). בשנים האחרונות אנו עדים לשלוש תופעות המעלות ספקות ומהוות חריגות מן העקרונות המוזכרים לעיל: (1) בתי ספר ייחודיים ; (2) בתי ספר אידיאולוגיים, ו-(3) תל״ן, הריהי 'החינוך האפור' הנפוץ משנות השמונים ומתרחב בהתמדה. הוויכוח הציבורי אשר התעורר בעקבות התרחבותה של תופעה זו הוא אחד הנושאים אותם נבדוק בעבודה הנוכחית.

תפוצת התופעה

מתוך מחקרנו עולה כי התל״ן נפוצה היום ב-63% מבתי הספר בארץ, בהשוואה ל-38% בשנת 1988 (על-פי ממצאי מכון סאלד). התופעה התפשטה מאזור המרכז והמגזר היהודי למחוזות אחרים, ובמידת מה גם למגזר הערבי. ב-27% מבתי הספר בארץ נוספות לשבוע הלימודים יותר משלוש שעות באמצעות תל״ן. זוהי כמות התוספת השכיחה ביותר. מכון סאלד מצא בשנת 1988 שהתוספת השכיחה ביותר היא זו של שעה עד שעתיים. גם מעורבותם הכלכלית של ההורים השתנתה: ב-28% מבתי הספר אין ההורים משלמים כלל; רק ב-35% ההורים משלמים עבור השעות הנוספות.

תוך חמש השנים משנת 1988 עד לשנת 1993 אנו עדים להכפלת כמות התל״ן: בתי ספר רבים יותר מפעילים תל״ן, ושעות רבות יותר מופעלות בממוצע. יחד עם זאת, מעורבותם של ההורים בתכנית הכלכלית יורדת במשך השנים.

תופעות מקבילות אלה חשובות ביותר להבנת התמורות שחלו בחינוך האפור. הפעילות של שנות השמונים, שהתאפיינה ביזמה ובמעורבות רבה של ההורים ובפעילות על גבול החוקיות, פינתה את מקומה לפעולה ממוסדת יותר המאפיינת את התל״ן של שנות התשעים. ללא התייחסות לתמורות כמותיות ואיכותיות אלה קשה להבין את התופעה של תל״ן בשנות התשעים.

התל"ן: חוקים ותקנות

החינוך בישראל מושתת על חוק לימודים חובה וחינם. עם זאת, החוק מאפשר שינויים מסוימים בתכניות הלימודים, במגבלות מוגדרות ובפיקוח כבד של משרד החינוך. תקנות חינוך ממלכתי (תכנית השלמה ותכנית נוספת) תשי"ד, 1953 מגדירה שני סוגי תכניות לימודים בהן יכולים ההורים להתערב: תכנית השלמה ותכנית נוספת.

תכנית ההשלמה באה במקום שעות לימוד רגילות של משרד החינוך, ובמימונו. לשם הפעלת תכנית מעין זו, החוק קובע כי לפחות 75% מן ההורים של כיתה נתונה צריכים לפנות למנהל המוסד בהצעה לתכנית. **התכנית הנוספת** היא התל"ן. במקרה זה מדובר בשעות נוספות על שעות הלימודים הקבועות, הממומנות על-ידי כל גורם שאינו משרד החינוך: ההורים, הרשות המקומית, או קרן פרטית. כאן תהליך האישור מסובך מעט יותר. **כל** ההורים חייבים לתת את הסכמתם להפעלת התכנית. מאחר שמדובר בתכנית חיצונית במימון חיצוני, המגבלות על אישור הפעלתה רבות ומגוונות: השר יפסול תכנית במידה ולא כל ההורים הסכימו לכל פרטיה; או אם מספר השעות אינו מתאים (על-פי שיקול דעתו של השר); או אם ההורים לא נתנו ערובה מספקת לכך ליכולת לשאת בהוצאות התכנית; או במקרה בו לא ניתן אישור לכל המורים/מדריכים/עובדים המפעילים את התכנית. ולבסוף, החוק מציין שהשר רשאי שלא לאשר תל"ן "מטעמים אחרים שלא פורטו בתקנה זו", דהיינו, אין צורך בנימוק ענייני לביטול. לבסוף, האחריות הפדגוגית לתכנית הנוספת חייבת להיות מוטלת על מנהל המוסד החינוכי.

מעבר לכל אלה, קיימת עוד שורה ארוכה של מגבלות הנוגעות כמעט לכל תחום של התכנית:

- **סיוע כלכלי:** תכנית לא תאושר אם יימנע מתלמיד להשתתף בה בשל בעיות כלכליות. שיקול הדעת לפטור מתשלום נתון בידי מנהל בית הספר, תוך התחשבות במספר הילדים מאותה משפחה המשתתפים בתכנית הנוספת.
- **מיקום שעות הלימוד:** בתכנית הנוספת תהיינה שעות הלימוד לפני יום הלימודים או בסופו. אם כל תלמידי הכיתה משתתפים בתכנית הנוספת, ניתן לשלב אותה במסגרת שעות הלימודים.

  לא תאושר הקבצה או הוראה בקבוצות במקביל לשעות ההוראה התקניות.
- **חלקן היחסי של השעות הנוספות:** בכל מקרה לא יעלה תקן השעות של התכנית הנוספת על 15% מתקן השעות הרשמי שאושר לכיתה בבית הספר.
- **תוכן התל"ן:** אין ללמד בתכנית הנוספת מקצועות מתכנית לימודי החובה של בית הספר. מטרת האיסור היא להגביל את האפשרות להגברת פער בין ילדים הלומדים בבית ספר שבו יש תל"ן לילדים הלומדים בבתי ספר שבהם אין תל"ן, בכל הקשור למיומנויות היסוד המוגדרות כחובה באותה רמת גיל.

- **תנאי ההעסקה של מורי התל"ן:** עמותת הורים לא תוכל להעסיק עובדי הוראה בתל"ן. קבלתם לעבודה ופיטוריהם של עובדי הוראה שיועסקו בתכנית הנוספת יהיו כמקובל לגבי עובדי הוראה במוסד בו מופעלת התכנית.
- **מפעילי התל"ן:** הפעלת תכנית נוספת תיעשה על ידי הרשות המקומית, או על ידי חברה עירונית בהסכמת הרשות המקומית, או על ידי המתנ"ס המקומי. בכל מקרה יש צורך באישור מפורש של הרשות המקומית ובהסכמתה לשמש כמעסיק, או להגיע להסכם עם גורם המקובל עליה מחוץ לבית הספר אשר ישמש כמעסיק במקומה. אין להפעיל תל"ן על-ידי עמותה ללא שיתוף הרשות. יש לכלול בעלות התכנית הנוספת גם הוצאות ריכוז.
- **האחריות הארגונית, הכספית והמשפטית** תחול על הגופים המפעילים את התכנית.

לגבי שני סוגי התכניות (ההשלמה והנוספת), על מנהל בית הספר להעביר את בקשת ההורים בצירוף חוות דעתו לרשות החינוך המקומית ולמפקח על המוסד, המצרפים את חוות דעתם ומעבירים אותה לאישור דרך המרכזיות הפדגוגיות. המפקח רשאי לבקר בכל שיעור, ואם הוא מוצא שההוראה אינה לפי האישור הוא חייב להפסיק את ההוראה.

כדי להשלים את התמונה של תכניות הלימודים המיוחדות, נוסיף כי קיימות עוד שתי קטגוריות של תכניות מיוחדות: '**תכניות רשות**' המופעלות ביזמתו של מנהל בית ספר, ו'**תכנית לשם ניסוי**' - המותרת רק בבית ספר על-אזורי (משרד החינוך אינו רשאי לערוך ניסויים חינוכיים במקרה בו הילדים חייבים ללמוד בבית ספר מסוים).

חוזרי מנכ"ל והפעלת תל"ן

בעיה מבנית

התל"ן בעייתית לגבי מערכת ארגונית הירככית וריכוזית כמו משרד החינוך: התכנית מבוססת על יזמות מקומיות הגורמות לביזור המערכת. עם זאת התל"ן מעוגנת בחוק, וההנהלה הנוכחית של משרד החינוך נוקטת במדיניות המעודדת יזמות מקומיות. למעשה, השפעת מדיניות החינוך תלויה באופן הגשמתה במעשה היום-יומי בבית הספר. אחד התנאים לקבלת מדיניות משרד החינוך הוא יחסו של הציבור.[*] עיקרון זה מודגש במיוחד במקרה של תל"ן.

כיום מתמצה הפיקוח של משרד החינוך על התל"ן בחוזרי מנכ"ל המופצים מדי פעם בנושא זה, במטרה למנוע חריגות בעליל ממדיניות משרד החינוך בתחומי האינטגרציה, קליטת העלייה, הפדגוגיה וכדומה.

---

[*] ראה וולטר אקרמן "ההליכה לבית הספר - היבטים אחדים של אקלים בית הספר בישראל" בתוך *חינוך בחברה מתהווה*.

הפרת החוק והתקנות

אף על פי שהתל״ן אמורה לעבור בדיקה מדוקדקת ולקבל אישור לפני הפעלתה, לא כך המצב בשטח. אחת הדוגמאות הקיצוניות היא בית ספר אשר נפתח על-ידי הורים בלי אישור משרד החינוך, ותפקד באופן לא חוקי במשך שנתיים, תוך עבירה על תקנות והוראות של משרד החינוך, ועל חוק מדינה. לא נעשה דבר כדי לאכוף את החוק, ולאחר שנתיים ניתן אישור רשמי להפעלת בית הספר. זוהי, כאמור, דוגמה קיצונית; אך נראה כי לא נעשה ניסיון ממשי לאכוף את התקנות בנושא זה.

הבעיה המרכזית בנושא התל״ן היא יצירת תלות כלכלית בין עובדי ההוראה לבין ההורים. במערכת ציבורית אשר אין לה מנגנוני הגנה כגון ועד מנהל, תלות כזו עלולה לפגוע בחופש המקצועי של מורה או מנהל. מעבר לכך, ישנה בעיה באופן ניהול כספי התל״ן. לעתים נעשה התשלום בין ההורים למורים, ללא דיווח למשרד החינוך ולמס הכנסה; לעתים מהווים כספי ההורים תוספת למשכורת המנהל. זאת - למרות דרישת מנכ״ל משרד החינוך להעביר את הכספים לגורם חיצוני כגון הרשות המקומית, מתנ״ס וכדומה. כמו-כן התעוררה בעיית הסכמי שכר, אשר נפתרה בהסכם שהמורים הקבועים במערכת ומורי התל״ן יועסקו בתנאים שווים.

הפרת התקנות הנוגעות לתל״ן מתבטאת גם בתוכן השיעורים עצמם. כפי שציינו, התקנות אוסרות להפעיל תל״ן במקצועות שהם לימודי חובה. אולם בעקבות הקיצוצים במערכת, קשה לדעת אילו מקצועות מוגדרים כחובה. חשוב לציין כי גם כאשר מדובר במקצועות חובה מובהקים (כגון חשבון או אנגלית), בתי הספר מוצאים דרכים שונות לעקוף את האיסור, למשל: הגדרת שיעורי חשבון כ״חידודי שכל״, או העברת שיעורי ״דרמה״ באנגלית.

בעיה דומה מתעוררת בהגדרת 15% התוספת המותרים על פי התקנה: האם הכוונה ל-15% מעלות התלמיד בשעות הוראה או 15% משעות הלימוד בפועל! אפילו המנהל הדקדקן ביותר איננו יכול לדעת מהי כמות התוספת המותרת לכל כיתה בבית הספר - עובדה המותירה מקום רב לפרשנות ומובילה לחוסר אחידות בכמות השעות בבתי הספר השונים.

אחד ההסברים האפשריים לפער בין החוקים והתקנות מחד לבין המציאות מאידך קשור לעובדה שהחוק המקורי המאפשר את הפעלת תכנית הלימודים הנוספת נועד למנוע חיכוכים בין ההורים למערכת החינוך בעקבות ביטול הזרמים בבתי הספר. הפעלת התל״ן כיום נובעת מסיבות אחרות. לכן, ייתכן שהחוק אינו מתאים לצרכים החדשים. בדיקת ההסברים האפשריים לתל״ן ולהתפתחותה בשנים האחרונות עשויה להסביר את היווצרות הפער בין התקנות לבין המציאות.

המרכזייה הפדגוגית של משרד החינוך, המודעת לפער זה, ערכה סקר בבתי הספר בשנת 1992[5] לבדיקת החריגות מחוזרי המנכ"ל. נבדקו מחוזות המרכז והצפון כמחוזות מייצגים, ונמצאו חריגות ממילוי התקנות כמעט בכל התחומים. לאור תוצאות הסקר, העריכה המזכירות הפדגוגית שביטול התקנות הקיימות עדיף על המצב הקיים.

בתי הספר הייחודיים

בתי הספר הייחודיים הם בתי ספר על-אזוריים בעלי נושא ייחודי, אשר מקבלים אישור רשמי ממשרד החינוך. באופן תאורתי אין הפעלת בתי ספר ייחודיים תלויה בתל"ן; אולם למעשה הם מופעלים ביזמה ובמימון של ההורים, כך שניתן לראותם כביטוי קיצוני של התל"ן. מלבד זאת, גם בבתי הספר הייחודיים שראינו יש שעות רבות של תל"ן. קשה להפריד במדויק בין הייחוד של בית הספר הנובע מהגדרתו לבין היותו תוצר של מעורבות ומימון ההורים.

הכרזה על בית ספר כייחודי גורמת לשינויים נוספים על הפעלת שעות תל"ן. למעשה, הנטיות המאפיינות תל"ן ככלל מודגשות ביתר שאת בבתי הספר הייחודיים. לדעת שפירא (1989), בתי הספר הייחודיים פוגעים באינטגרציה: ראשית, הם יוצרים דרישה למצוינות המהווה איום על אוכלוסיות טעונות טיפוח, ומקשה עליהן להתקבל לבתי ספר אלה; למשל, בתל-אביב פועל כיום בית ספר אשר איננו מקבל ילדים בעלי IQ פחות מ-125. שנית, בתי הספר הייחודיים מרוקנים את בתי הספר השכונתיים מן התלמידים החזקים. גם ענבר (תשנ"ד), בדיון על בחירה בחינוך בישראל, מציין שהורים בעלי יכולת כלכלית ומשפחתית לניעות גאוגרפית הם גם בעלי אפשרויות רבות יותר לבחירה בחינוך.

ועדת קשתי, אשר דנה בבתי הספר העל-אזוריים, קובעת שבתי ספר אלה עולים יותר לרשויות המקומיות מאשר בתי ספר אזוריים, בגלל ההסעות. דעת מיעוט של מר שי לחמן מצוטטת בדוח הוועדה. הוא ממליץ לפתור את בעיית בריחת התלמידים הטובים לבתי הספר העל-אזוריים על ידי פתיחת אזורי הרישום לחלוטין: כל הורה יוכל לבחור את בית הספר המתאים ביותר לילדו. לטענת לחמן, כך יגבר שוויון ההזדמנויות, מכיוון שילדים שהוריהם רוצים באמת שילדם יעזוב את בית הספר, עוזבים בכל מקרה.

שפירא וגולדרינג (1990) מבחינות בין בתי ספר המדגישים העשרה, אשר בהם ההורים אינם מעורבים בדרך כלל בתוכן ובהחלטות, לבין בתי ספר בעלי אוריינטציה אידאולוגית, בהם ההורים

---

[5] המזכירות הפדגוגית ערכה את הסקר בשנת הלימודים תשנ"ג, אולם התוצאות לא התפרסמו ולא ניתן לנו להתבונן בהן. אנו מביאים את תוצאות הסקר כפי שמסר לנו אותן בעל פה מר רפי קאופמן, אשר ערך את הסקר עבור המזכירות הפדגוגית.

מעורבים יותר. בבתי ספר ייחודיים, ההורים אינם מעורבים מאוד; מעורבותם מסתכמת בהכנסת ילדם לבית ספר מסוים זה ולא אחר. החוקרות מצביעות על כך שהורים בני המעמד הגבוה מרוצים פחות מבית הספר בדרך כלל; ואילו בבתי ספר בהם קיימת מעורבות ההורים, הם מרוצים יותר.

נראה, אם כן, כי התל״ן מאפשרת שוויוניות רבה יותר מאשר בתי הספר הייחודיים. אלה האחרונים מרוששים בתי ספר אחרים מן הילדים המוכשרים ביותר ומן המורים הטובים ביותר. הבעיה שמעורר דוח ועדת קשתי בכל הנוגע לסוגיית הביזור היא: מי ידאג לעולים החדשים? מי ידאג לחלשים באופן כללי? יחד עם זאת, בתי הספר הייחודיים מאפשרים הכוונה של ההורים לגבי חינוך ילדיהם. כך ניתן לראות שוב את המתח בין דרישות הכלל לבין תביעות הפרט.

הסברים אפשריים לתל״ן

אין הסבר אחד היכול לנמק את ההתפתחות הרבה שחלה בתל״ן מאז שנות השמונים, כפי שעולה בבירור מן הממצאים של מכון סאלד משנת 1988. נראה שכל אחד מן ההסברים מבהיר פן אחד של השאלה.

קיצוצים בתקציב משרד החינוך

מקובל להניח שהתפתחות התל״ן נובעת מתקופה ארוכה של קיצוצים בתקציבי החינוך. ההורים החליטו להעניק לילדיהם שירותי חינוך נוספים, ולא לוותר על העשרתם. במקביל, התל״ן מאפשרת לילדים להישאר כמה שעות נוספות במסגרת, ומפחיתה בכך מבעייתם של הורים עובדים.

התל״ן אפשרה למערכת החינוך להמיר את התקציב הציבורי במימון פרטי תוך נזק מינימלי. בדומה למערכות מקבילות בתחומי בריאות וכדומה, חלה במערכת החינוך ירידה ריאלית של כ-25% בתקציבים הציבוריים לנפש בין השנים 1980-1988 (קלינוב, 1989; רוזביץ׳, 1993). ההוצאה הלאומית השוטפת לתלמיד בשנת 1988 הייתה 1,000 שקל לשנה (כולל אגרת חינוך). רות קלינוב מחשבת, באמצעות הנתונים של מכון סאלד, שהתל״ן מוסיפה בממוצע בין 1/6 ל-1/7 לסך המשאבים העומדים לרשות התלמיד בבית הספר. לדעתה, תשלומים אלה הצילו את מערכת החינוך מן הגורל המר שנפל בחלקה של מערכת הבריאות.

הקטנת חלקו של התקציב הציבורי במערכת החינוך איננה תופעה ישראלית בלבד. בארצות רבות גדל חלקו של החינוך הפרטי האיכותי המנותק מן המערכת הציבורית, תוך התדרדרות של החינוך הציבורי חינם. בארצנו חדרו התוספות הפרטיות למערכת הרגילה והפכו לחלק אינטגרלי ממנה. אנו מצויים כעת בתקופה של החזרת תקציבים לחינוך. אם אכן הסיבה לנפיצות התל״ן היא קיצוצים בשעות בלבד, ייתכן שבזה נתבטלה אחת הסיבות המרכזיות להתרחבותה.

התל״ן כמשמרת פערים חברתיים

מר שפירא מההסתדרות מציע הסבר אלטרנטיבי לתל״ן. לדעתו, דווקא ההצלחה המסחררת של החינוך בארץ היא שגרמה לצורך בתל״ן: הצלחת תלמידים מן השכבות הנמוכות מהווה איום על שכבות האוכלוסייה המבוססות. עם המהפך השלטוני בשנת 1977, טוען שפירא, חשו השכבות המבוססות - המהוות מזה כמה דורות אליטה תרבותית פוליטית וכלכלית של המדינה - שהן עלולות לאבד את מעמדן. כתוצאה מכך החלה תחושת ניכור לגבי המדינה עצמה והערכים שהיא מייצגת.[6] אחד מאותם ערכים הוא שוויון הזדמנויות בחינוך. האליטות ההיסטוריות הרגישו צורך לדאוג לעצמן, ולמצוא דרכים לשמירה על יתרונן היחסי. אחד האמצעים לשמירת הפער, לפי דעה זו, הוא קניית שירותי חינוך נוספים. המשך התהליך, מזהיר שפירא, יביא לשתי מערכות חינוך מקבילות במדינה, האחת מנוהלת וממומנת על ידי גורמים פרטיים והשנייה - הציבורית - מערכת לעניים.

הסבר אחר המשלב בין שני הגורמים שצוינו לעיל: בתקופה של קיצוצים בחינוך קוצצו יחסית פחות שעות הוראה בבתי ספר בעלי מדד טיפוח גבוה, מתוך מגמה לחתור לקראת צמצום פערים בין בתי הספר. ההורים באוכלוסיות המבוססות, שילדיהם סבלו ביותר מהקיצוצים, רצו להשוות את מצב הלימודים בבתי הספר של ילדיהם למצב בבתי הספר בעלי מדד טיפוח גבוה. לשם כך, הם קנו בכספם את ההפרש בין השעות הנלמדות בבתי הספר השונים.

חינוך ייחודי

הסבר נוסף לתל״ן הוא רצון ההורים ליצור ייחוד בחינוך ילדיהם. זוהי למעשה הסיבה המקורית לקביעת האפשרות לתל״ן בחוק. דוגמאות לחינוך זה: בתי ספר תל״י, בתי ספר ברוח תנועת העבודה וכדומה, המנסים ליצור ייחוד אידאולוגי לבית הספר; ולצדם - בתי ספר בעלי צביון של אמנויות, לימודי הסביבה ומדעים הפועלים להדגשת תכנים מיוחדים בבית הספר; בתי ספר ניסויים ובעלי שיטות לימודים מיוחדות כמו בית הספר האנתרופוסופי, המדגישים את ייחודם באופן הלימוד עצמו.

---

[6] גם הורוביץ וליסק בספרם *"מצוקות באוטופיה"* מזכירים את מצוקות האליטות. הם מתארים את התהליכים החברתיים שגרמו להרגשת הניכור של האליטה ומצביעים על כך שניכור זה מהווה איום על הלכידות החברתית בישראל, (עמ' 286). תפיסה דומה ניתן למצוא אצל שמידע ושרצר, 1991, עמ' 33.

כדאיות כלכלית של התל"ן

ההטבר הכלכלי מדגיש את הכדאיות של התל'ן לעומת החינוך הפרטי. הורים מן השכבות המבוססות ביותר יכולים לרכוש עבור ילדיהם תוספות חינוך בחוגים של אחר הצהרים או בשיעורים פרטיים. ואולם רכישה משותפת של אותם שירותים במסגרת בית הספר מפחיתה פי עשרה בקירוב את המחיר של שירותים אלו - בשל אספקת הציוד, המבנה ושירותי ההנהלה על-ידי בית הספר, וכן בשל הפעלתם בקבוצות גדולות.

שינויים סוציולוגיים

המגמה שהביאה להיווסדו של התל'ן קשורה בהתפתחויות שחלו בתפיסת הורים את אחריותם כלפי ילדיהם בעולם המערבי בכלל, והשינויים בערכי החברה הישראלית בפרט.

מעורבות הורים בהכוונה ובבחירה של בתי ספר לילדיהם נפוצה בעולם כולו, וכן גם בחברה הישראלית. במקביל להפיכת החברה הישראלית לחומרנית יותר, רווחת האמונה שהשקעה בכסף מקדמת את עתיד הילדים, בלא העדפה מיוחדת לכיוון מסוים (Inbar, 1989, p. 276). מסתבר שעצם השינוי גורם לתחושה של שביעות רצון רבה יותר בבית הספר. תדמית בית הספר ואפילו הרמה הלימודית בו עשויים להשתפר מעצם השינוי (מעין Hawthorn Effect)[7]

החברה הישראלית

נראה, שהישראלים כיום קשורים פחות לאתוס הלאומי, ומעוניינים להחליפו בערכים אחרים כגון: דתיות מגוונים שונים, תחרותיות, איכות הסביבה ועוד. הורוביץ וליסק (1990) עומדים בהרחבה על תופעה זו, ומונים שלושה מקורות עיקריים ליצירת דילמות בחברה הישראלית:

- פער בין האתוס שניזון מאידאולוגיה (ובו יסודות אוטופיים) לבין המציאות;
- בקיעים בהסכמה הלאומית לגבי היעדים המרכזיים של הקולקטיב;
- איבוד הביטחון העצמי של האליטות הוותיקות.

---

[7] אפקט הות'ורן (Hawthorn Effect) הוא השפעה ידועה. מקור השם בניסוי שבו עצם עריכת ניסוי במפעל הגבירה את יעילות העובדים.

מבין הדילמות שמונים הורוביץ וליסק, נתעכב על אלה אשר באות לידי ביטוי גם בתל״ן: ראשית, הדילמה בין רצון החברה להשקיע לטווח ארוך בערכים קולקטיביים, תוך שעבוד משאבי ההווה, לבין רצון הפרט להשקיע ביחיד ובהישגיו ואיכות חייו המידיים.[8] במסגרת התל״ן, דילמה זו מתבטאת בבחירה בין הפעלת התל״ן לכל לעומת הפעלתה עבור המשלמים בלבד. הורים מבקשים להפעיל תל״ן בבית הספר מתוך דאגה לעתיד ילדם הם, במטרה לציידו לקראת העתיד באופן המוצלח ביותר. המטרות החברתיות, כגון עזרה לחלשים (עולים או שכבות חלשות) ושמירה על אתוס ייחודי, שוב אינן נראות כתחומים חשובים להשקעה. משרד החינוך, המאפשר תל״ן במימון פרטי, נותן לגיטימציה למעורבות כלכלית של ההורים במערכת, ומאפשר להיענות באופן מוסדי לתביעות שמקורן באינטרסים פרטיים - גם על חשבון האינטרסים המוגדרים כמטרות חברתיות כלליות.

הדילמה בין קולקטיביזם לבין אינדיווידואליזם מתבטאת בדגש על צורכי הפרט ורצונותיו לעומת הצרכים המוגדרים - במקרה זה - על ידי משרד החינוך כצורכי הקולקטיב. נושאי לימוד הקשורים לאתוס הלאומי, כגון אזרחות ותנ״ך, מאבדים את מקומם בסולם העדיפות לטובת מקצועות בעלי משמעות אוניברסלית כגון חשבון, הבנת הנקרא ואנגלית. לימודי היהדות בבתי הספר נעלמו כמעט לחלוטין מתכנית הלימודים בבית הספר הממלכתי; ולמרות שהם נלמדים בבתי הספר הממלכתיים דתיים הם מאבדים מערכם כקובעי סטטוס,[9] וכך מאבדים מחשיבותם בעיני התלמידים והמורים כאחד.

קיימת גם דילמה מוסדית המתקשרת לשאלות של צדק דיסטריבוטיווי - חלוקת המשאבים בין האוכלוסיות השונות בהתאם לצורכיהן היחסיים. לבסוף, קיימת דילמה מוסדית בין ריכוזיות לביזור, אשר בולטת בשנים האחרונות במערכת החינוך. מדיניות משרד החינוך כיום מדגישה נטייה לאוטונומיה בית ספרית. אחת הדוגמאות הבולטות לכך היא המבנה החדש של בחינות הבגרות.[10] תופעת הביזור במשרד החינוך מתחזקת על ידי דרישה ״מלמטה״: קם דור חדש של עובדי מחלקות חינוך מקומיות ושל הורים ילידי הארץ, אשר מרגישים כי הם מכירים את המציאות בשטח טוב יותר ממשרד החינוך, ומתנגדים לתכתיבים. נתקלנו בגישה זו במיוחד בקרב הורים בני הדור השני לעלייה של שנות החמישים, החשים שהמערכת לא הגנה עליהם בעבר, ולכן עליהם כהורים להגן על ילדיהם מפני המערכת.

על השינויים הכלליים הללו מצביע גם דוח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל-אזורי - דצמבר, 1989 בראשותו של קשתי. הדו״ח מונה שלוש סיבות עיקריות להתפשטות תופעת בתי הספר העל-אזוריים:

---

[8] תופעה זו ידועה גם בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך בשם ״דחיית סיפוקים״. מעניין להשוות בין התפוצה של מושג זה במערכת החינוך לבין השימוש בו בתחומים אחרים, כגון פוליטיקה.

[9] אריק כהן ועינת כהן, *עמדות בקרב ילדי כיתות ו' בשלושה יישובים*, 1995 (הממצאים עדיין לא התפרסמו).

[10] שיטת ההגרלה נותנת לבית הספר השפעה רבה יותר על הציון אותו יקבל התלמיד בבית הספר. כמו כן, קיימות אפשרויות לעבודות ולהתאמות אחרות של בחינות הבגרות לרצון התלמיד.

1. פלורליזם גובר
2. רצון לעקוף את האינטגרציה
3. קיצוץ בתקציבי החינוך

ענבר רואה בשינויים שחלו בשנים האחרונות מגמה להפרטה של מערכת החינוך הבית-ספרית. הוא מונה שש סיבות לכך:

1. הגברת רצון ההורים לבחור במעין העדפות חינוכיות
2. רצון ההורים להגביר את השפעתם על הפילוסופיות החינוכיות
3. נכונות ההורים לשלם עבור בחירה, השפעה ותכניות נוספות
4. הסטת הדגש משוויוניות לאיכות
5. הגברת האוטונומיה הבית-ספרית
6. הפחתת משאבים

בעיות ומכשלות בהפעלת התל״ן

עמדנו על ההסברים והסיבות להתפתחות מעורבות הורים בכלל ותל״ן בפרט. אם נתבונן במה שמתרחש בפועל בבית הספר, נבחין בסוגי הפעלה השונים זה מזה בשלושה היבטים:

- המשאבים העומדים לרשות מפעילי התכנית
- המוטיבציה של הגורמים השונים המעורבים בהפעלתם וסוג היחסים הנוצרים ביניהם
- מצב בית הספר לפני כניסת התל״ן

המשאבים העומדים לרשות בית הספר

המשאבים כוללים תקציב וכוח אדם זמין. התקציב - שנגבה מן ההורים, הרשות המקומית או מקורות אחרים - קובע את כמות וטיב שירותי החינוך אותם ניתן לרכוש. משאבי כוח האדם כוללים את מאגר המורים ואת כוח העזר הטמון בהורים עצמם. מאגר המורים ואיכותם, וכן מגוון מקצועות ההוראה, גדול יותר במרכזים העירוניים ובעיקר במרכז הארץ. ההורים מהווים משאב לבית הספר בשני אופנים: מידת קרבתם למקבלי ההחלטות ולמרכזי ההשפעה בארץ, אותם הם יכולים לרתום לטובת בית הספר; ותרומה של שעות הוראה על-ידי הורים בעלי ידע.

המורים

בחירת המורים לתל״ן נעשית על ידי בית הספר (ההורים וההנהלה), ומקבלת אישור ממשרד החינוך. כיום קיים מחסור במורים מתאימים, גם באזור המרכז. ישנם מקומות בהם סטודנטים

מועסקים כמורים בכיתות תל״ן, וכן יש ניסיונות להעסיק מורים מקרב העולים החדשים מארצות חבר העמים. בשני מקרים אלה קבוצות מורי התל״ן הן בעלות סטטוס נמוך מזה של המורים הרגילים במערכת.[11]

ההורים

ניתן להבחין בשלושה סוגים של מעורבות הורים בתל״ן, בהתאם לגוף היוזם והמפעיל: ההורים עצמם, קרן קרב או הרשות המקומית. מעורבות ההורים רבה יותר במקרה שבו הם עצמם היוזמים. גם קרן קרב רואה את שיתופם המלא של ההורים כחלק מהשקפת עולמה. כאשר הרשות המקומית מעניקה תוספות, ההורים פסיביים יותר בתהליך הפעלת התל״ן.

לא מצאנו קשר בין קבוצות הורים מבתי ספר שונים.[12] הורים מתאגדים מסיבות שונות, בדרך כלל כדי לפעול לשינוי המצב במקרה של חוסר שביעות רצון מבית הספר באזור מגוריהם. כמה התארגנויות הורים התחילו ב׳גן הורים׳ והמשיכו אל בית הספר. לפיכך אין אפשרות לקבוצת הורים אחת ללמוד מניסיונה של האחרת. זהו אולי אחד ההסברים לשוני בצורת ההפעלה ובמידת ההצלחה של התכניות בבתי הספר השונים.

מעורבות הורים ככוח פוליטי

מעורבות הורים בתל״ן יוצרת בבית הספר מערכת יחסים חדשה אשר גורמת לפעמים למתחים: בין הורים להנהלה; בין קבוצות הורים מרקע שונה; בין ההורים לגורמים חיצוניים לבית הספר כגון משרד החינוך, הרשות המקומית, קרן קרב והמתנ״סים.

במקרים מסוימים, במיוחד כאשר הם עצמם יוזמי השינוי, ההורים מתפקדים אף כמנהלי התל״ן. הורים מעורבים בתהליכי החלטות כגון ריאיון מועמדים להוראה ובחירתם, ובכך ממלאים תפקידים השמורים בדרך כלל למנהל: ״ניהלנו בית ספר מקביל יומיים בשבוע״, אומרים הורים מאחד מבתי הספר. ההורים מחליטים בדבר תכנית הלימודים, אף על פי שבדרך כלל אינם אנשי מקצוע בחינוך. עם זאת, יש לרבים מהם תחושה ברורה שהם יודעים מה טוב לילדיהם גם במסגרת בית הספר - מה גם שקיימת תחושה של חוסר אמון במערכת החינוך. התוצאה היא שבמקרים רבים החלטות ההורים בלתי מקצועיות, ומבוססות על שיקולים אידאולוגיים או פוליטיים בתוך המערכת. קיימים גם מקרים הפוכים בהם ההורים בעלי כישורים שאין למנהלים,

---

[11] מבחינה ארגונית, הבעיה נפתרה באמצעות הסכם שנחתם בשנת 1994 בין מפעילי התל״ן (קרן קרב) לבין הסתדרות המורים על השוואת תנאי השכר.

[12] לעתים קבוצות הורים מתקשרות עם תנועות של בתי ספר יחודיים קיימים כגון: בתי ספר מזרם העובדים, תל״י וכדומה, אולם במקרה זה הקשר איננו בין הורי התלמידים מבתי הספר השונים אלא בין הורי בית הספר החדש ובין הנהלת התנועה אליה הם מעוניינים להצטרף.

כמו הורים העוסקים בניהול מערכות או בפסיכולוגיה. נוצרים מצבים בהם ההורים רוצים לתפוס את מקומו של המנהל, מתוך עניין ב׳שליטה׳.[13]

התפשטות התופעה של מעורבות הורים בבתי הספר הפכה את ההורים לכוח פוליטי, לא רק ברמה הבית-ספרית והמקומית אלא אפילו ברמה הארצית. ועד ההורים המרכזי הבין שהוריהם של מיליון תלמידים הם כוח כלכלי שניתן לתרגמו גם לכוח פוליטי: מי שמשלם זכאי גם להשתתף בהחלטות. כך היינו עדים, למשל, לחרם הורים על תשלומים. השתתפות בוועד הורים היא לעתים תחילתה של קריירה פוליטית ברמת הרשות המקומית.

מקום ההורים בבית הספר

על מנת לברר את המינון הנכון של השפעת ההורים בבית הספר, נשתמש במושגים ׳התערבות הורים׳ לעומת ׳מעורבות הורים׳. בהיעדר הגדרה מוצלחת ומוסכמת לגבי תפקיד ההורים, או כאשר ההורים אינם מכבדים את הגבולות המוסכמים, מתרחשת התערבות של ההורים. מצב זה עלול ליצור כאוס; כל הורה יראה לעצמו זכות ואף חובה לפנות ישירות למנהל בכל בעיה קטנה כגדולה, פרטית ככללית. מצב זה בלתי נסבל ומוביל למשבר. ״הורים שיש להם אמביציה לנהל את בית הספר הם מחלה קשה והורסת״, אמר הורה באחד מבתי הספר. מעבר לאווירה המתוחה, קבוצת הורים כזו עלולה בסופו של דבר לגרום לתלמידים הרגשת חוסר ביטחון וחוסר אמון כלפי המורים וההנהלה. לעומת זאת, כאשר המשימות המוטלות על ההורים וגבולותיהן מוגדרות ונשמרות, ניתן להגיע למעורבות בונה של ההורים. מניעת המעבר ממעורבות להתערבות תלויה בעיקר בהנהלת בית הספר. הנהלה הבטוחה בדרכה, הדוגלת ב׳אני מאמין׳ המובן על ידי ההורים ומקובל עליהם, תוכל לנצל באופן בונה את מעורבות ההורים.

כוחם היחסי של ההורים בבית הספר נובע גם מהומוגניות של קבוצת ההורים. באוכלוסייה שאינה הומוגנית, הפעלת התל״ן גורמת למתחים בבית הספר. בבית ספר אזורי מסוים בו לומדים ילדים של אוכלוסיית מצוקה לצד משפחות מבוססות יותר, ביקשו ההורים המבוססים לשנות את פני בית הספר באמצעות מעורבות הורים ותל״ן. נוצר מתח בין קבוצת ההורים שהייתה מוכנה להשקיע כסף מתוך תפיסה של אחריות הורים על חינוך ילדיהם בבית הספר, לבין קבוצת ההורים מהשכבות החלשות אשר נתקלו בקשיים במימון התל״ן וטענו שמשרד החינוך הוא שחייב לדאוג לילדיהם. התל״ן נתפסת על ידי אוכלוסייה זו כמאיימת להפלות לרעה את ילדיהם עוד יותר. כך,

---

[13] ויט (Witte, 1989) מבחין בין שני תחומי מעורבות הורים תחום ה׳השפעה׳ - יכולת ההורים להשפיע על ההחלטה המתקבלת בסופו של דבר על ידי אחרים כמו הנהלת בית הספר והעירייה, ותחום ה׳שליטה׳ - יכולת ההורים להחליט באופן חופשי באיזה בית ספר ילמד ילדם. ויט רואה בחיוב את שני תחומי המעורבות, ומונה יתרונות כמו יצירת פלורליזם, יצירת קוהרנטיות רעיונית בין הבית ובית הספר, ובסופו של דבר - הישגים גבוהים בזכות מוטיבציה ושביעות רצון הנובעים מעצם ההשתתפות בתהליך.

היזמה להפעלת תל״ן - שמטרתה הייתה פתרון הבעיות שנוצרו עקב חוסר ההומוגניות בבית הספר - רק החריפה את המצב.

המתחים בין קבוצות הורים מתבטאים לעתים במאבק על איסוף הכספים. ישנם הורים אשר אינם משלמים מתוך עיקרון; אחרים מקבלים על עצמם את תפקיד הגבייה וצריכים למצוא דרכים לגבות את התשלום. לרוב, קיימת ועדת הנחות ופטורים עבור הורים שאין באפשרותם לשלם. ועדה כזו מעוררת רגישויות נוספות, בגלל התערבות הורים בעניינים הכלכליים של הורים אחרים. לפיכך קבעו כמה בתי ספר כי המנהל או אדם מקצועי אחר יבדוק כל מקרה לגופו. בלהה נוי (1984) מציינת שלעתים נדמה להורים או למנהל שהתל״ן עשויה לפתור מתחים ובעיות בבית הספר; אולם לא רק שהיא איננה פותרת את הבעיות, אלא מדגישה את המתחים הקיימים ואף יוצרת חדשים.

מנהל בית הספר והתל״ן

כל המרואיינים - הורים, מנהלים, מורים ואחראים שונים - הסכימו על דבר אחד: המנהל חייב להכריע בסופו של דבר מה יתקיים בבית הספר. החוקים והתקנות של משרד החינוך המסדירים את התל״ן, מעניקים חשיבות רבה למנהל בנושא זה: כבר בתחילת התהליך המנהל אחראי לתל״ן, ועליו להעביר לרשות המקומית ולפיקוח את חוות דעתו על תכנית מוצעת. הוא גם אחראי לתל״ן מבחינה פדגוגית. מצאנו שמרכזיות תפקידו של המנהל בתל״ן עוברת גם לתחום היזמה להפעלתה. היזמה שהייתה בתחילה של ההורים, הופכת חשובה יותר ויותר למנהל עצמו. מעבר לכך מצאנו כי המנהל מתקשה לעתים להפריד בין תכניות לימודים מיוחדות שמקורן במשרד החינוך לבין תכניות לימודים כמו התל״ן שמקורן חיצוני.

בפרק הקודם תיארנו את הסכנות הטמונות בשימוש בכוח ההורים כאמצעי שליטה. גם המנהל עשוי לעתים להשתמש בסמכותו המקצועית כאמצעי שליטה ואינו מאפשר שיתוף אמתי של הורים, לעתים בטענה שאינם אנשי מקצוע ולכן אינם מבינים את המצב. התנהגות כזאת נובעת לעתים מרצונו של המנהל להימנע הן מביקורת הן מן הצורך לתת דין וחשבון. על המנהל להעניק לגיטימציה למעורבות ההורים, ועם זאת להבהיר להם שאין זה תפקידם לנהל במקומו את בית הספר.

נטל עבודה רב מוטל על המנהל בגלל הפעלת התל״ן. עליו להתייעץ עם ההורים, לגייס מורים מתאימים, לשכנע הורים סרבנים, לשלם בעד התל״ן ולעמוד בראש ועדת הפטורים וההנחות. בנוסף על כך, עליו לנהל את בית הספר בשעות נוספות שאינן כלולות בתפקידו כפי שמגדיר אותו משרד החינוך. מתעוררת בעיית התשלום על העבודה שהוא מבצע במסגרת התל״ן. המנהל רשאי להפריש חלק מכספי התל״ן ל'הוצאות מנהליות מיוחדות' או 'הוצאות ריכוז'. כך, בתוקף תפקידו כאחראי לתקציב התל״ן, המנהל מפריש לעצמו חלק מהתקציב. כך הוא קובע בעצם את גובה

התוספת למשכורתו. כמו כן, באופן ישיר (במקרה שהעמותה עצמה משלמת את הוצאות התל״ן) או עקיף (במקרה שהתשלומים עוברים דרך הרשות המקומית, המתנ״ס, או גוף ציבורי אחר כנדרש בחוק), ההורים הופכים להיות המעסיקים של המנהל.

מנהל בית ספר שבו מופעלת תל״ן נתקל, אם כן, בבעיות רבות שהתשובות עליהן אינן מעוגנות בתקנות. אישיותו של המנהל והשקפת עולמו הן אחד הגורמים המשמעותיים לניבוי מידת ניצול המשאבים של התל״ן ותרומתם לבית הספר.

מיסוד התל״ן

כאשר היוזמה לתל״ן באה מצד ההורים, התהליך מתרחש כך: קבוצת הורים מתארגנת על מנת לפתוח בית ספר חדש או לערוך שינוי בבית ספר קיים. הקבוצה המייסדת פעילה מאוד בדרך כלל ומוכנה להשקיע מאמץ רב בפגישות, בארגון וגם בהשתתפות פעילה בתהליך החינוכי. ההורים מעורבים בקביעת כללי הפעלת תל״ן, בבחירת תכנים, במשא ומתן עם גורמים חיצוניים על תמיכה נוספת, באיסוף כספים מההורים, בגיוס מורים ואפילו בהוראה עצמה. מצאנו דוגמאות של הורים עורכים את עיתון בית הספר, מתנדבים לשפץ את מבנה בית הספר, עוסקים באיסוף תרומות עבור בית הספר, הורים המלמדים בעצמם ועוד.

בכמה בתי ספר, ההורים קובעים את הכללים לקבלת החלטות; מחליטים (בהחלטת רוב) על חלוקת הכספים בין הכיתות השונות ועל השיעורים שייתוספו לכל כיתה. בבתי ספר אחדים הורים לימדו קורסים קבועים במשך כל השנה. ישנם בתי ספר בהם נהוג 'יום כחול', כלומר יום בו המורים חופשיים לצאת להשתלמויות וההורים מלמדים במקומם.

אחרי תקופה של פעילות אינטנסיבית, אשר יכולה להימשך אפילו כמה שנים, ההורים מתעייפים. קורה לעתים שדור המייסדים עוזב לאחר שילדיהם סיימו את לימודיהם, או שהורים מפסיקים את פעולתם כתוצאה מאכזבה מן התהליך. בנקודה זו עובר התל״ן מתקופת התהוות לתקופת מיסוד. אחד התהליכים המאיצים את המיסוד נובע דווקא מהצלחת התהליך שתוצאותיו הן גידול בית הספר. מנגנוני קבלת החלטות והפעלה המתאימים לקבוצת הורים קטנה והומוגנית, אינם מצליחים באותה מידה כאשר בית הספר קולט הורים רבים חדשים.

מיסוד מעורבותם של ההורים הוא תהליך מסובך. ההורים עומדים על כך שייקבעו תקנות ומגבלות להתערבותם בבית הספר; וגם בתחום זה התקנות והחוקים שונים מבית ספר אחד למשנהו. מצאנו בתי ספר בהם רק הורים במקצועות הקרובים לחינוך רשאים להשתתף בוועדות. בכל קבוצה יש הורים המתערבים בצורה בלתי מבוקרת ואינטנסיבית במיוחד בעבודת המורים והמנהל ובעצם מציקים ומפריעים, ועל כן כמה בתי ספר הגבילו על ידי תקנות את יכולתם של

ההורים להתערב ולדרוש הסברים - בדרך כלל באמצעות מיסוד ועדי הורים המתווכים בין ההורים לבין המורים וההנהלה של בית הספר.

במהלך ההגדרה של עקרונות הפעלת התל׳ין, קיים בדרך כלל מאבק בין קבוצות של הורים ומתח בין ההורים לבין הנהלת בית הספר. לעתים מתגלע גם מאבק בין בית הספר לבין הפיקוח והרשויות המקומיות. זו עלולה להיות תקופה של אכזבה ויאוש מן הסיכוי להצליח בתהליך. ההורים מתעייפים, וחלקם אף מתייאשים מן התקווה להחדיר בבית הספר את השינוי הנכסף. בבתי ספר רבים התל׳ין פשוט נעלמת לאחר שנה-שנתיים. במקומות אחרים היא מקבלת צורה חדשה, ממוסדת וקבועה יותר, בה ההורים מעורבים פחות וגורמים אחרים נוטלים את התפקיד (המנהל, קרן קרב וכדומה).

שאלנו הורים שהיו מעורבים בהקמת תל׳ין בבית ספר אם המאמץ היה כדאי; כמה מהם הביעו חרטה על פעולתם, שנועדה לשנות את בית הספר בו למדו הילדים אך בפועל לא היה שינוי של ממש. הורים אחרים נאבקו כדי להעביר את ילדיהם לבית ספר אחר שבו ההורים מעורבים יותר. כמה מאלה הודו שהמאמץ בזמן ובכסף, בהסעת הילדים לבתי ספר מרוחקים מביתם ובמאבקים, לא הצדיק את התוצאה. החזון של ההורים מסתבר לעתים כשאיפה שאינה ניתנת למימוש במציאות.

גבייה

שיעור ההורים המשלמים לעומת הורים שאינם משלמים

לפני תחילת המחקר שמענו ממחנכים, ממנהלים ומהורים פעילים על קשיים רבים באיסוף כספים לתל׳ין. אך נראה כי המציאות שונה: ממצאי המזכירות הפדגוגית מראים שהגבייה בפועל מגיעה עד למעלה מ-90%, ואחוז המסרבים לשלם זניח - 2%.[14] גם במסגרת האינוונטר גילינו כי רובם המכריע של ההורים משלמים את חובם (לא כללנו בקבוצת ההורים שאינם משלמים את הזכאים לפטור או להנחה):

ב-59% מתוך בתי הספר המחייבים בתשלום, כמעט כל ההורים משלמים;

ב-26% שלושה רבעים מההורים משלמים;

ב-7% מחצית מההורים משלמים;

ב-4% רבע מההורים משלמים;

ב-4% הנותרים התשלום מתבצע באמצעות הרשות המקומית, ולא נתקבלו נתונים על המשלמים.

---

[14] האחוז הנותר מוסבר כנראה על ידי פטורים ותשלומים חלקיים.

כיצד מתיישבת המציאות בשטח עם התפיסה שהגבייה היא בעיה כאובה! מסתבר כי מאחורי הקלעים מושקעים מאמצים רבים בגביית הכסף ובענישת הורים סרבנים, עד שרובם המכריע של ההורים משלם. חשוב לציין כי אין אפשרות חוקית לכפות על הורים לשלם עבור התל״ן. לפיכך מתעוררת בעיה בגבייה מהורים אשר אינם מעוניינים בתל״ן אך חייבים להשתתף בו בגלל החלטת רוב או בגלל לחץ חברתי. ישנם גם הורים המעוניינים בתל״ן, אך מבינים שילדיהם ייהנו מהתכנית גם אם הם עצמם לא ישלמו, ומשתמטים מתשלום; לפעמים הם גם מנסים לשכנע הורים אחרים לכך. ההורים שאינם משלמים בולטים מאוד יחסית לשכיחותם.

גם אם מספר 'ההורים הסרבנים' קטן ביותר, הם מהווים איום מתמיד על קיום התל״ן. במקרה שהורה לא משלם, שאר ההורים מחויבים לשאת בנטל או לבטל את התל״ן; אפשר גם להעביר את התל״ן לסוף יום הלימודים ולהפכה לשיעור רשות. מממצאי המרכזייה הפדגוגית עולה שרק בשני שלישים מהתכניות הממומנות באופן בלעדי על ידי הורים השתתפו כל התלמידים. מכלל התכניות הנוספות, כל התלמידים משתתפים בכ-90%. בתכניות הממומנות על ידי הרשויות, על פי רוב כל התלמידים משתתפים, גם כאשר ההורים מממנים חלק מהתקציב.

בשאלון להורים הצענו מספר פתרונות - שהופעלו בבתי ספר שונים - לטיפול בהורים סרבני תשלום, וביקשנו מן ההורים לבחור את הפתרון הנראה להם הם ביותר. 69% מההורים תמכו בהסברה להורים שאינם משלמים; 18% תמכו בהרחקת הילד שהוריו לא שילמו מן הפעילות; 4% תמכו באי מתן תעודה לתלמיד שהוריו לא שילמו, ורק 1% תמך בקריאה בשמו של הילד שהוריו לא שילמו בפני כל הכיתה.

בית הספר מתחייב בפני נותני שירותים (כמו מורים), על פי תקציב משוער בתחילת השנה. אם שיעור גבוה של הורים אינו משלם, בית הספר יימצא את עצמו בגירעון. מצאנו בבתי הספר שיטות שונות שמטרתן להכריח הורים לשלם, הכוללות סירוב לתת תעודות לילדים שהוריהם לא שילמו, מניעה מן הילדים לצאת לטיולי בית הספר, ועוד. במקרה יוצא דופן אחד צוינו שמות הילדים שהוריהם לא שילמו בעלון בית הספר. הסובלים העיקריים מפתרונות כאלה הם כמובן התלמידים, החשופים ללחצים ומופלים לפיכך לרעה.

סיבות להשתמטות מתשלום

מנהל בית ספר אחד ייחס את ההשתמטות מתשלום להשקפת העולם של אותם הורים: לדעתו, המשפחה אינה נותנת עדיפות להשקעה בתל״ן ובחינוך הילדים. הוא רואה בעבודת שכנוע ההורים להשתף בתשלום, חלק מתפקידו כמחנך.

עם זאת, יש לציין שישנן משפחות שעבורן התשלום לתל״ן לחודש שווה לדמי הכיס השבועיים של ילדם; במשפחות אחרות משמעות התשלום לתל״ן היא אי אפשרות לרכוש נעלים לילד.

יחס ההורים לתשלומים עבור חינוך

נציג כאן כמה ממצאים לגבי יחס הורים לתשלום עבור חינוך ילדיהם ככלל. בשנים האחרונות נראה כי לפחות בבית הספר היסודי, קיבלו תשלומי ההורים לגיטימציה ציבורית. בר ועסאקלה בדקו עמדות הורים בישראל לגבי תשלומים לחינוך ילדיהם, ומצאו כי 84% מן ההורים תומכים בעובדה שהחינוך ניתן בחינם. הורים מעריכים כי הכנסתם אינה מספיקה לצורכיהם, סבורים גם שהם נדרשים לשלם כסף רב בנוסף לאגרת החינוך, וגורסים שהחינוך אינו חינם. הם מצביעים על קשר בין המצב הכלכלי של המשפחה לבין הנכונות להוסיף תשלום לבית הספר.

ממחקרנו עולה כי 63% מן ההורים לילדים בבית הספר יסודי מוכנים לשלם עבור שיפור תנאי הלימוד של הילדים (תשלומים בכלל, לאו דווקא עבור התל״ן) ; 37% אינם מוכנים לכך.

לגבי מימון נזקקים, מצאו בר ועסאקלה פחות קונסנזוס : 56% מההורים סבורים שהוספת 10% לאיגרת החינוך לצורך מימון שירותי החינוך של ילדי הורים נזקקים מוצדקת ; 44% סברו שההוספה אינה מוצדקת. אנו מצאנו הסכמה רחבה הרבה יותר על מימון מעוטי יכולת : 90% מההורים בבתי הספר בהם חייבים ההורים בתשלום מחייבים הקמה של ועדת הנחות ופטורים להורים המתקשים בתשלומים.

הפעלת התל״ן בבתי הספר

הבחירה החינוכית

באופן אידאלי, כל בית-ספר פועל לפי 'אני מאמין' מסוים, מוצהר או סמוי. התל״ן אמורה להוסיף נדבך או לתת ביטוי לחזון כזה. פעילות בית הספר מתבטאת בדרך כלל בשני ממדים : פדגוגי ותוכני. ההיבט הפדגוגי מתבטא בשימוש באמצעים חינוכיים שונים כגון בחירת דרכי הוראה, חלוקת השעות, וכדומה. ההיבט התוכני מתבטא בנושאים לימודיים נוספים, למשל: הדגשת מדעים, אמנויות, אקטואליה או כישורי חיים.

סך כל הבחירות החינוכיות של בית הספר הוא התרגום המעשי של האני מאמין' שלו - אוסף הערכים והעקרונות המנחים על-פיהם הוא פועל. 'אני מאמין' זה מתבטא בצורה הטובה והאחידה ביותר כאשר התל״ן משולבת בשאר הפעילות של בית הספר ליצירת מערכת אחידה. אך לעתים אין 'אני מאמין' אחיד, בגלל אינטרסים של גורמים שונים או עקב דרכי קבלת ההחלטות. במקרים כאלה נקבעות דרכי הפעלת התל״ן בסופו של דבר בדרכים דמוקרטיות או כתוצאה ממשא ומתן.

הבעיה קיימת במיוחד בבתי ספר אזוריים, בהם ההורים חזקים מן ההנהלה. ההורים בבתי-ספר אלה אינם מאוחדים אידאולוגית בדרך כלל, והצורה הסופית שיקבל התל״ן בבית ספר כזה תלויה במקריות,[15] או ביחסי כוחות בין ההורים להנהלה אשר עשויים להשתנות משנה לשנה.

ענבר (תשנ״ד) מונה חמישה מאפיינים עיקריים המהווים סיבות והסברים לבחירת ההורים בחינוך. לדבריו, לא חייבת להיות התאמה בין הסיבה האמתית לבין ההסבר לבחירה. החינוך האפור, לפי החלוקה עליה ממליץ ענבר, הוא בחירה חלקית, שאינה נוגעת בכל התחומים של בית הספר ומלווה בשליטה ישירה על בחירה של אחרים. כלומר, הורים מסוימים משפיעים על חלק מתכנית הלימודים, אבל כל מי שלומד בבית הספר הזה חייב לקבל את התכנית.

אפשרויות שונות להפעלת התל״ן

הבחירה בתכנים נעה בין הקמת תחנת רדיו המופעלת על-ידי הכיתות הגבוהות, לבין תוספת מורות מסייעות. קשה למצוא חוקיות בתופעה. לפיכך, נראה שניתן להשוות רק בין מקבצים של אפיונים המצויים בכל בית ספר.

סוגי שירותי החינוך הנרכשים בפועל על ידי בתי הספר במסגרת התל״ן מגוונים מאוד. השימוש הנפוץ ביותר לתל״ן הוא בתוספת שעות של מקצועות העשרה. במסגרת האינוונטר שערכנו מצאנו:

- שעות לימוד נוספות - ב-61% מבתי הספר
- תוספת מורות מסייעות - ב-22% מבתי הספר בארץ
- תוספת הקבצות ונושאים הנלמדים במקביל - ב-11% מבתי הספר
- תוספת של שעות ייעוץ - ב-8% מבתי הספר
- תוספת של כיתה בשכבה - ב-4% מבתי הספר
- תוספות שונות כגון ספרייה - ב-11% מבתי הספר

הנושאים הנלמדים בתל״ן:

- אמנויות - ב-53% מבתי הספר שיש בהם תל״ן
- מדעים - ב-44% מבתי הספר שיש בהם תל״ן

מקצועות אלה, המוגדרים על-ידי משרד החינוך כמקצועות העשרה, הם שסבלו ביותר מן הקיצוצים.

- ב-39% מבתי הספר יש תגבור מקצועות רגילים במסגרת תל״ן.[16]

---

[15] מקריות עשויה לנבוע מקבוצת ההורים השולחים את ילדיהם בשנה מסוימת לבית ספר 'אפנתי'; ואפנה זו עשויה להשתנות. מקריות עשויה לנבוע גם מההזדמנויות של בית הספר: נכונות של קרן קרב או הרשות המקומית להשתתף בתל״ן.

[16] תוספות אלו אסורות, כזכור, לפי תקנות משרד החינוך. הן ניתנות מתוך רצון לשפר את הישגי תלמידים.

- ספורט - ב-17% מבתי הספר שיש בהם תל״ן.
- לימודי יהדות - ב-14% מבתי הספר שיש בהם תל״ן: 37% מבתי הספר ממ״ד ו-2% לבתי הספר הממלכתיים.

טיפולוגיה של בתי ספר

נהוג להבחין בין מיומנויות יסוד - המקצועות בהם הציונים מהווים בסופו של דבר קריטריון לקבלה לבתי ספר טובים יותר ולאוניברסיטאות - לבין מקצועת העשרה, אשר תפקידם להרחיב את אופקיו של התלמיד ולפתוח בפניו תחומים מגוונים של עניין ועושר ביטוי ומחשבה. על-פי חוזר המנכ״ל ניתן להבין כי התל״ן אמורה להתרכז במקצועות העשרה בלבד. אך במציאות, כאמור, אין המצב כך: בתי ספר רבים משתמשים בתל״ן לשרת מטרות אחרות לחלוטין. חלוקת המשאבים של התל״ן מבטאת בחירה בעקרונות מנחים שונים. חלוקה טיפולוגית בסיסית של התל״ן:

1. **הישגיות.** בבית ספר בעל שאיפות הישגיות מודגשות תהיה נטייה להשתמש יותר בהקבצות, לחזק את לימודי החשבון, האנגלית והבנת הנקרא. בתי הספר המדגישים הישגיות ומתגברים מקצועות יסוד, עלולים להביא לידי אי-שוויון בהזדמנויות בין בתי הספר. חוזר המנכ״ל האוסר על תוספות במקצועות היסוד מנסה למנוע זאת. אולם משרד החינוך עצמו מתגבר מקצועות יסוד בבתי ספר חלשים, וכך נוצרת תחושה שגם לבתי ספר שאינם טעוני טיפוח 'מגיעה' הזכות לתוספת.
2. **העשרה.** בבית ספר בעל רצון להעשרת עולמו של התלמיד תהיה נטייה להוסיף תכנים כגון אמנויות, מדעים ונושאים שאינם נכללים בתכנית הלימודים הרגילה. מצאנו שבתי ספר מלמדים במסגרת זו נושאים אזוטריים כגון רכיבה על סוסים או פילוסופיה הודית.
3. **אידאולוגיה.** קבוצה זו כוללת שתי תת-קבוצות: בתי ספר בעלי אפיונים אידאולוגיים מיוחדים ובתי ספר בעלי אפיונים דתיים ייחודיים. בתי ספר בעלי אידאולוגיה חברתית ייחודית עשויים להשתמש בשיטות עבודה אשר ידגישו את השקפת עולמם, ואילו בתי ספר בעלי סגנון דתי ייחודי נוטים ליצור תכניות לימוד מיוחדות להם.

חשוב לציין כי אי-השוויון בין בתי הספר אינו נובע באופן מכני מן המקצוע אותו בוחר בית הספר ללמד בתל״ן. מקצוע זהה עשוי להיות בעל משמעות שונה בבתי ספר שונים: בבית ספר בעל אוכלוסייה חזקה, למשל, שיעורי ההעשרה מהווים נדבך נוסף בהשכלה הרחבה המכשירה את התלמידים להישגיות ומחזקת את הפוטנציאל שלהם להצלחה בהמשך דרכם כחלק מן האליטה החברתית. לעומת זאת, בבתי ספר בהם לומדים ילדים מאוכלוסייה חלשה או אפילו בינונית, שיעורי ההעשרה מהווים מעין פעילות הפגתית. התל״ן אינה מסתמכת בדרך כלל על ידע קודם של הילדים, וסביר להניח כי בבתיהם לא יקבלו הרחבה על החומר הנלמד. בית הספר בוחר בגישה דידקטית בהתאם למטרות שהציב לעצמו ולסוג האוכלוסייה הלומדת בו.

תל"ן והאינטגרציה

הצגת הבעיה

עצם הפעלת תל"ן מעוררת שאלה בסיסית במערכת החינוך הישראלית. אחת מהנחות היסוד של מדינת הרווחה היא הפרדה מוחלטת בין משאבים ציבוריים ומה שנרכש באמצעותם, לבין משאבים פרטיים. יצחק שפירא, מנהל מחלקת החינוך של ההסתדרות, טוען כי התל"ן מהווה הפעלה של שירותים בתוך המערכת הציבורית שאינם ניתנים על ידה ואינם ממומנים בדרכי המימון המאפיינים אותה ; בכך נפגע עיקרון האוניברסליות בחינוך.

אם אכן פוגעת התל"ן באוניברסליות בחינוך, נשאלת השאלה האם נפגע גם עיקרון השוויון בחינוך, המקבל את ביטויו במדיניות האינטגרציה? נראה כי ויתור על העיקרון המוחלט של הפרדה בין מימון ציבורי לפרטי, גם אם לא יפגע בשוויון בפועל, פוגע בחתירה לשוויון כערך. התל"ן מעוררת שתי בעיות בתחום זה: בתוך בית הספר עצמו, כאשר האוכלוסייה אינה הומוגנית ; וכן בכל הקשור לפערים בין בתי ספר שונים בארץ. האם התל"ן מגדילה את הפערים בין בתי ספר שונים, בארץ, ובין יישובים שונים?

מהו שוויון בחינוך?

אנו נדרשים כאן בראש ובראשונה לבעיה של הגדרת השוויון בחינוך. בחרנו להביא את גישתו של קונס (Coons, 1980) מכיוון שעל-פי תפיסתו השוויון בחינוך תלוי במעורבות המשפחה. קונס מתאר במאמרו את הקונפליקט בין שוויון לבין חירות: השוויון כמטרה חברתית, והחירות כזכות המשפחה להחליט בקשר לחינוך ילדיה. כמובן שלא כל הילדים זהים, ולכן גם אין זה הגיוני להשקיע בכולם אותם משאבים. ההגדרה הטובה ביותר של השוויונית בחינוך, לדעת קונס, היא שכל ילד יקבל את החינוך שמשרת בצורה הטובה ביותר את האינטרס שלו. אך מהו אותו אינטרס של הילד? כדי לעמוד על כך, יש לנסח מטרה משותפת לחינוך. מלבד עניינים פשוטים ויסודיים כגון שליטה בקריאה ובמתמטיקה, אין הסכמה כללית על מהות אותו 'אינטרס'. קונס רואה במשפחה מקור להגדרת מטרת החינוך והאינטרס של הילד. אך מקור זה בעייתי, כיוון שמעורבות המשפחה מתנגשת בעיקרון השוויון בחינוך. למשפחה יש מטרות כלכליות, תרבותיות, דתיות, פוליטיות וערכיות הסותרות את ה'אינטרס' המשותף. גם במקרים בהם יש הסכמה על המטרה (התוכן), אין ידיעה ודאית על הדרך (הצורה הפדגוגית) הטובה ביותר להשגת מטרה זו.

כדי להגיע לאינטרס האופטימלי עבור הילד, קונס מציע להפקיע מידי המשרד המרכזי את ההחלטות על מטרות החינוך מעבר למינימום המקובל על הכול, ולהפוך את ההורים ללקוחות ואת המחנכים לאנשי מקצוע כמו רופאים או עורכי דין. האחריות לנעשה בבית הספר תהיה משותפת להורים ולמחנכים והם יעמידו דרישות לביורוקרטיה, ולא להיפך. מאחר וההורים ישאפו לכך שילדיהם יהיו מרוצים, קונס מניח שסידור זה יגביר את שביעות הרצון של התלמידים ממסגרת בית הספר; זאת לעומת המצב הקיים, בו שביעות הרצון של התלמידים אינה חשובה לביורוקרטיה. קונס טוען כי אם תתקבל הצעתו, ההורים מהמעמדות הנמוכים ייהנו בפעם הראשונה מן האפשרות לבדוק מה קורה לילדיהם ולקחת אחריות.

קונס ממשיך ודן במונח חירות של ילדים. כיצד תיתכן חירות של ילדים במצב של תלות פיזית, פוליטית, כלכלית ומשפטית? בארה"ב נראה שהחירות של ילדים היא לרכוש את הערכים של המעמד השליט. בחירת הורים תאפשר לשמר תרבויות של קבוצות משנה, אם יצליחו הקבוצות הללו להתארגן במוסדות חינוכיים. זאת, לדעת קונס, החירות האמיתית ולא שוויון מלאכותי - שהרי בני אדם שווים ביכולת לבחור ערכים.

השוואה בין-לאומית

גולדרינג שואלת במאמרה המוקדש להפרטת בתי ספר, מהם התנאים בהם מעורבות המגזר הפרטי בחינוך ציבורי יוצרת פער מעמדי. היא מביאה דוגמה מהולנד שבה מעורבות המגזר הפרטי בחינוך הציבורי איננה גורמת לפער מעמדי. מבחינת התוכן יש בהולנד היצע רחב של אפשרויות בחירה, בסיס אידאולוגי לחלוקה לזרמים, והתאמה בין הזרמים בבתי הספר לבין הזרמים בדעת הקהל הציבורי. מבחינה מנהלתית מדובר בתכניות במימון ובפיקוח ציבורי, שוויון בתנאי השכר של המורים בכל בתי הספר ובחינות משותפות לכל בתי הספר.

לעומת זאת אוסטרליה, לדבריה, מהווה דוגמה להדגשת הפער המעמדי בעקבות המעורבות: החינוך הפרטי מקבל מימון ציבורי, איננו נמצא תחת פיקוח ציבורי ומציע מבחר אפשרויות, מבלי להיות מבוסס על חלוקה רעיונית המקבילה לחלוקה באוכלוסייה. לכן, לדברי גולדרינג, נוצר הפער החברתי.

המצב בישראל

גולדרינג רואה במעורבות המגזר הפרטי בישראל, בדומה לאוסטרליה, גורם להגברת הפער המעמדי. בארץ, בניגוד להולנד, הפיקוח הציבורי מזערי, אפשרויות הבחירה מצומצמות והזרמים המיוצגים על ידי בתי הספר שבהם מעורב המגזר הציבורי אינם תואמים את הזרמים באוכלוסייה.

מרים שמידע ומרדכי שרצר (1991) מציינים שבשנות השמונים חלה התרחקות מהמגמה לשוויוניות לטובת מצוינות באופן כללי. הדבר מתבטא בצמצום חריף בהקמת חטיבות ביניים, בהתפשטות 'חינוך אפור' והופעת בתי ספר ייחודיים ובהחמרה בבחינות הבגרות. 'מסמך שושני' (פברואר-מרס, 1989); אשר הוגש לשר החינוך דאז מר יצחק נבון, מציג כהנחת יסוד את חלוקת המשאבים בין התלמידים באופן יחסי לתפוקה הנצפית - המצוינות. כמו כן, המסמך מציע גרעין לימודים מסוים משותף לכל התלמידים, שמעבר לו תובלט השונות בין התלמידים. אך למרות כל הסימנים הללו להסטת הדגש משוויוניות למצוינות, מציינים שמידע ושרצר שאין הצהרה רשמית על שינוי במדיניות.

האם פועל יוצא של התל"ן הוא ביטול האינטגרציה?

ישנם הורים שהמוטיבציה שלהם להקמת מערכת תל"ן היא ניסיון לתרום להצלחת האינטגרציה. לדעתם, האינטגרציה איננה מופעלת כראוי בבית הספר שבו לומדים ילדיהם; ההורים המבוססים והמשכילים תורמים מזמנם ומכספם לקידום כל הילדים בכיתת ילדיהם, כולל הילדים החלשים; ואפילו משקיעים בפרויקטים מיוחדים לקידום החלשים. ההנחה היא שאם החלשים ילמדו במסגרות מקבילות או יקבלו תשומת לב מיוחדת, יוכלו כל הילדים בכיתה ליהנות מתנאים טובים יותר ללימודים. כך, למשל, בבית ספר בירושלים היוותה התל"ן כלי לקירוב ילדים מרקעים שונים, וזאת לאחר שורה ארוכה של ניסיונות לא מוצלחים לגשר על הפערים.

לעומת זאת, ישנם בתי ספר המשתמשים בתל"ן כדי לעקוף את האינטגרציה. שעות התל"ן ניתנות בסוף יום הלימודים, ולא כל התלמידים חייבים לשלם ולהשתתף בשעות אלה. תל"ן סלקטיבי כזאת מחזקת את האוכלוסייה החזקה בלבד.

אפקטיביות התל"ן עבור שכבות המצוקה

כאשר התל"ן זמינה לכול, האם תכניות העשרה או חיזוק מיומנויות יסוד תורמים יותר לילדים משכבות מצוקה? עדיה בן-דוב ואליעזר מרכוס טוענים כי ילדים משכבות מצוקה נכשלים במקצועות היסוד, ותוספת במקצועות אלה תגביר את התסכול ותחזק את תחושת הכישלון שלהם.[17] לפי גישה זו, ילדים משכבות מצוקה נהנים משיעורי העשרה יותר מאשר ילדים משכבות אחרות. ייתכן שילד מסוים יתבלט בכישרונות בקרמיקה או בכדורגל, והצלחה זו תעניק לו מעמד חדש בעיני חבריו ומוריו, תחזק את הדימוי העצמי שלו ואת המוטיבציה שלו ללימודים ותגרור הצלחה גם בתחומים אחרים. אליעזר מרכוס סיפר על ניסיון שהיה לו בבית ספר בדרום הארץ שבו, באמצעות טיולים בטבע וחוג לחרקים, הצליחו ללמד ילדים חשבון ומקצועות אחרים שהוראתם נכשלה במסגרת כיתה רגילה.

לעומת זאת, שמענו גישה הפוכה מפי יצחק שפירא ומיכאל גל, הטוענים שככל שיינתנו לילדים המתקשים עזרה ותוספת במקצועות היסוד, כך תהיה להם הזדמנות טובה יותר לסגירת פערים. גישה זו מדגישה שההצלחה האמתית בחיים נמדדת בסופו של דבר ביכולת לרכוש מקצוע וללמוד, ויכולת זו תלויה בהצלחה בלימודי יסוד. הצלחה במקצועות אלה מאפשרת ניעות חברתית, וכל תחומי ההעשרה משניים בחשיבותם ביחס אליה (Coleman, 1967). נוסף לכך, לדעתם, התלמידים המצליחים במקצועות היסוד מצליחים גם במקצועות ההעשרה.

יעקב יונה מהמחלקה לשיקום שכונות בעיריית ירושלים הביע התנגדות נמרצת לכל תופעת מעורבות הורים בבית הספר, שלדעתו מגדילה את הפערים. הוא מצביע על כך שאמנם בני שכונות מצוקה מצליחים לקבל תעודת בגרות, אבל תעודת בגרות בממוצע בינוני ונמוך שוב איננה מאפשרת קבלה לאוניברסיטה. לדעתו, הרמה אמנם עולה אבל הפער נשמר ואף גדל.

נראה שקבוצת האוכלוסייה אשר נהנית ביותר מהתל"ן היא זאת הבינונית. העשירים והמשכילים ביותר יכולים לתת עזרה ותמיכה לילדיהם בעצמם ומכספם, בחוגים של אחר הצהרים ובסביבה עשירה בבית. שירותים אלה הניתנים במסגרת תל"ן זולים בהרבה ומצויים בהישג ידן של משפחות רבות יותר. אוכלוסייה במצוקה סובלת מבעיות שאינן ניתנות לפתרון במסגרת תוספת שירותי חינוך בלבד, שכן גם אם ישוו את המשאבים הכספיים בין בתי הספר, עדיין יתקיים פער בנגישות לכוחות הוראה טובים ולמגוון שירותים. במרכז הארץ ובאזורי הערים הגדולות הנגישות לכוח הוראה ולמגוון אפשרויות רבה יותר.[18] לכן, האוכלוסייה הבינונית עשויה ליהנות יותר מאחרות מיתרונות התל"ן.

---

[17] גישה זו זוכה לתימוכין מצד התיאוריה של החינוך הבלתי פורמלי, לפיה מסגרות פתוחות יותר שאינן מתעדות כישלון עשויות להביא להישגים גבוהים יותר.

[18] לכן גם נבחר משתנה ה'פריפריאליות' כאחד המשתנים הקובעים את מדד הטיפוח.

אוכלוסיית המחקר ומדד הטיפוח

כאשר בוחנים את בעיית השוויון בחינוך, יש להתייחס לשני היבטים: מצבו של הילד החלש בכיתה הטרוגנית, ומצב בית ספר אחד לעומת משנהו. משרד החינוך קובע מדד טיפוח המגדיר עד כמה בית הספר זקוק לתמיכה של משרד החינוך. ממצאי המרכזייה הפדגוגית מצביעים על כך שבבתי ספר בהם יש תל׳ין, מדד הטיפוח קטן בממוצע פי 3 מבתי הספר בהם אין תל׳ין. ממה מורכב מדד טיפוח זה, וממה נובע ההבדל?

רכיבי מדד הטיפוח החדש[19]

כדי למקם את בתי הספר שבדקנו מבחינת אוכלוסיית ההורים, השתמשנו ביסודות של המדד לטיפוח לגביהם יש לנו מידע.[20]

המשתנים הבאים נלקחו בחשבון בחישוב מדד הטיפוח של בתי הספר במגזר היהודי:

1. שיעור המשפחות ברבעון הנמוך של האוכלוסייה מבחינת הכנסה[21]
2. שיעור האבות בעלי השכלה פחותה מ-9 שנים
3. שיעור המשפחות הגדולות, בהן חמישה ילדים ויותר
4. שיעור העולים החדשים
5. פריפריאליות של היישוב

תל״ן לפי מחוזות - מידת הפריפריאליות של התל״ן

בחרנו להציג כאן אחד מן המשתנים אותם בדקנו, בו מתבטא הטיפוח של אוכלוסיית בתי הספר בהם מופעלת תל׳ין לעומת האוכלוסייה הכללית: מידת הפריפריאליות של היישוב. אחוז בתי הספר בהם לא מצאנו תל׳ין, בסדר עולה: מחוז תל-אביב -5% בלבד; מחוז ירושלים -21%; מחוז המרכז -36%; מחוז הדרום -46%; מחוז הצפון -49%; מחוז חיפה - כ-51%. מסתבר שבמחוזות

---

[19] *מדד הטיפוח*, מאת פרופ׳ פרלה נשר, ירושלים התשנ״ה, 1994.

[20] משרד החינוך לא הסכים להעמיד לרשותנו את המידע העדכני על מדד הטיפוח. כל המידע שברשותנו נאסף בבתי הספר.

[21] במדד הטיפוח במגזר הלא יהודי נכללים הרכיבים הבאים: שיעור המשפחות הנמצאות בשליש הנמוך של האוכלוסיה מבחינת ההכנסה; שיעור האבות בעלי השכלה יסודית חלקית או פחות; שיעור המשפחות עם שישה ילדים או יותר; אחוז התלמידים הגרים ביישובים ׳לא מוכרים׳ על-ידי משרד הפנים; יישובים שגודלם לא עולה על 2,000 תושבים, וערים מעורבות.

שבמחוזות המרוחקים יותר מהמרכז, שיעור בתי הספר בהם אין תל׳ין גדול יותר. אולם בהשוואה לתוצאות המחקר של מכון סאלד, ניתן לראות שריכוז התל׳ין באזורי המרכז ירד ביחס לשנת 1988. התל׳ין התפתח במרכז הארץ והתפשט לאזורים מרוחקים יותר.

טבלה מס׳ 1:

אחוז בתי הספר בהם נפוצה תל״ן בכל מחוז; השוואה בין ממצאי 1988 ל-1994

מחוז	ירושלים	צפון	חיפה	מרכז	תל-אביב	דרום
תל׳ין 1988	68	11	18	50	56	12
תל׳ין 1994	78	52	31	64	95	54

תפוצת התל׳ין במגזר דובר הערבית פחותה באופן משמעותי: ב-35% מבתי הספר בלבד קיימת תל׳ין (לעומת 63% מכלל בתי הספר). רק ב-10% מבתי הספר ההורים משלמים עבור תל׳ין (לעומת 35% בכלל בתי הספר).

הסיבות למדד הטיפוח הנמוך בבתי ספר בהם קיימת תל״ן

נראה שהסיבה למדד הטיפוח הנמוך נעוצה בצורת ההפעלה המקורית של התל׳ין, שהחלה במימון בלעדי של הורים, ונפוצה יותר באזורים המבוססים. אולם עם התפשטות התכנית באמצעות הרשויות המקומיות ובאמצעות קרן קרב, שכבות אוכלוסייה נרחבות יותר יכולות ליהנות ממנה. מעבר לכך, כפי שכבר ציינו, בתי ספר בעלי מדד טיפוח גבוה זוכים לתוספות במסגרת סל הטיפוח. לכן, ייתכן שהאוכלוסייה בעלת מדד הטיפוח הגבוה יותר אינה זקוקה לתל׳ין כיוון שהיא מקבלת שעות הוראה נוספות מטעם משרד החינוך. ככל שגברו הקיצוצים בתקציב משרד החינוך, הייתה תחושה שהפער בין מספר השעות הגבוה שמקבלת האוכלוסייה החלשה לבין מספר השעות המצומצם שמקבלת האוכלוסייה המבוססת, גדל והולך.

תקציב התל״ן

תשלומי ההורים

36% מאוכלוסיית ההורים בישראל מוסיפים תשלום כלשהו עבור תוספת של שירותי חינוך בבית הספר.

- ב-43% מבתי הספר בהם מופעלת תל׳ין אין ההורים מתבקשים לשלם עבורה כלל.

- ב-41% מבתי הספר בהם מופעלת תל״ן ההורים משלמים פחות מ-100 שקלים בחודש.
- ב-11% מבתי הספר ההורים משלמים 200-100 שקלים בחודש עבור שירותי החינוך הנוספים.
- ב-3% מבתי הספר בהם מופעלת תל״ן, התשלום עבור תוספת לימודים הוא 300-200 שקלים בחודש.
- ב-2% מבתי הספר בהם מופעלת תל״ן, התשלום הוא למעלה מ-300 שקלים בחודש.

הפער בשיעור תשלומי הורים לתל״ן הוא 1:20. אמדנו את תרומת ההורים לתל״ן בשנת הלימודים 1993/4 בסכום של 167-116 מיליון שקלים. גם התוספת הכספית של כל רשות מקומית משתנה. רשויות מקומיות 'עשירות' בהן מבנים מסחריים רבים וארנונה יקרה, יכולות להעניק באופן בולט הרבה מעבר להקצבה של משרד החינוך (כך, למשל, עיריית תל-אביב מעניקה יום לימודים ארוך לכל תלמיד בעיר). לעומת זאת, רשויות מקומיות 'עניות' מעניקות לתלמידים מעט תל״ן או שאינן מקדישות לכך משאבים כלל (רק 17% מן הרשויות המקומיות הערביות והדרוזיות, למשל, יכולות לתת לתלמידיהן תוספת לחינוך מעבר להקצבה החוקית).

סך תקציב התל״ן

קשה להעריך בדיוק את הסכומים שהרשויות המקומיות מעבירות לצורך התל״ן, מתוך התשלומים הרבים למערכת החינוך שאינם קשורים בתל״ן. לפיכך, על מנת להעריך בצורה כללית את התקציב שהרשויות המקומיות מקדישות לתל״ן, השווינו את השירותים שהרשויות נותנות לבתי הספר עם אותם שירותים במקומות בהם ההורים מממנים זאת. הנחתנו היא שהמחיר שמשלמת הרשות שווה למחיר שמשלמים ההורים עבור שירותים זהים. נוסף לתרומת ההורים והרשויות, יש לחשב את תרומת קרן קרב ותרומת משרד האוצר באמצעות קרן קרב. מסקנתנו הסופית היא כי תקציב התל״ן הכולל נע בשנת הלימודים תשנ״ד בין 350 ל-500 מיליון שקל.

תל״ן וגורמים ארגוניים

עמותות הורים

לפי ממצאי מכון סאלד בשנת 1988, 27% ממפעילי התל״ן היו מאורגנים בעמותות והעבירו באמצעותן את התשלומים למורי התל״ן. ההסדר החוקי של עמותה (התאגדות ללא מטרת רווח) אפשר להורים להתארגן לאיסוף כספים. אולם חוזר מנכ״ל אוסר על העברת כספים בצינור זה, מתוך חשש לניגוד אינטרסים בין ההורים כמעבידים לבין היותם נתונים למרותם המקצועית של המנהל והמורים. לפיכך אין עוד טעם כיום בהקמת עמותות ההורים; ואכן, רק ב-11% מכלל בתי

הספר, שהם 15% מבתי הספר שיש בהם תל״ן, מצאנו עמותת הורים פעילה. ב-5% מכלל בתי הספר, שהם 6% מבתי הספר עם תל״ן, הייתה עמותה לא פעילה.

רשויות מקומיות

גורם שתרם לתפוצה הגאוגרפית של תל״ן בשנים האחרונות הוא מעורבות גדלה והולכת של הרשויות המקומיות ושל קרן קרב בארגון התל״ן. באינוונטר שערכנו מצאנו שכמחצית מבתי-הספר בארץ מקבלים סיוע מן המועצה המקומית או העירייה למימון שירותי חינוך נוספים. מספר התלמידים הנהנים מתוספת מימון כזאת הוא 153,000. 83% מבתי הספר בהם יש תל״ן מקבלים סיוע כספי מן הרשות המקומית. גם רשויות מקומיות בעלות משאבים מצומצמים משקיעות בחינוך, ועל אחת כמה וכמה רשויות המשופעות במשאבים. הרשות המקומית מממנת את התל״ן ב-19% מכלל בתי הספר, ללא סיוע מגורמים אחרים. לעתים הרשות המקומית מסייעת במימון בנוסף לתשלומי הורים.

תל״ן במימון הרשות המקומית מוגדרת על-פי החוק. מקורה בכספי הארנונה, כלומר כספים של כל תושבי היישוב. אפשר לומר, אפוא, שההשקעה בילדים נובעת מסדר העדיפויות של התושבים, או לפחות מסדר העדיפויות של מנהיגי היישוב.

עם המעבר לבחירות אישיות לראשות הרשויות המקומיות הפך החינוך, הנוגע כמעט לכל משפחה, לאחד הנושאים החשובים במערכת הבחירות. קיימת אמונה שחינוך טוב מושך אוכלוסייה טובה, ולכן הרשות המקומית מוצאת לנכון להשקיע כספים בתל״ן. כתוצאה מכך, הפכה הרשות המקומית לגורם מתווך בין משרד החינוך לבין ההורים (בר ועסקאלה). ענבר (Inbar 1989, p. 280) רואה ברשות המקומית גורם מתווך גם במובן אחר. הרשות המקומית מונעת לדעתו את החזרה לריכוזיות של מערכת החינוך ללא הפרטה. ואכן, המחקר העלה בבירור שהרשות המקומית תופסת בשנים האחרונות מקום מרכזי בהפעלת התל״ן.

דפוסי השתתפות הרשויות המקומיות בתל״ן:

- מימון מלא של התל״ן על-ידי רשות מקומית
- מימון כמה שעות נוספות (חולון), או יום לימודים ארוך לכל תלמידי העיר (תל-אביב)
- השקעה בתל״ן באופן דיפרנציאלי, כלומר הרשות מקדישה אמצעים רבים יותר לבתי ספר הזקוקים לסיוע במטרה לצמצם פערים
- תרומה גלובלית לכל הילדים במערכת
- לעתים ההורים משתמשים ברשות המקומית כצינור להעברת כספיהם

קיימים מקרים בהם ההורים והרשות מתארגנים יחד לא רק למימון התכניות, אלא גם לאיסוף הכסף והעברת משכורות. רשויות מקומיות מסוימות מאפשרות לכל בית ספר לקבל את התוספת

מטעמה וגם לאסוף כספים מההורים ולשפר עוד יותר את שירותי החינוך (בתי ספר לאמנויות וללימודי הסביבה בתל-אביב). לעומת זאת, רשויות אחרות אינן מאפשרות להורי התלמידים להתארגן ולהוסיף על מה שהרשות עצמה נותנת (עיריית רמת-גן).

קרן קרב

מלבד עמותות ההורים והרשויות המקומיות, הגורם המממן והמארגן הגדול ביותר של התל״ן הוא קרן קרב. מעורבותה של קרן קרב כספקית של תכניות לימודים חדשה יחסית. הקרן החלה לפעול לפני חמש שנים במתכונת מצומצמת בכמה בתי ספר בירושלים, ובכל בתי הספר בבית-שמש.

התפיסה החינוכית העומדת מאחורי מעורבותה של קרן קרב היא שבית הספר צריך להיות חלק מן הקהילה, ואף להשתתף ביצירתה בפועל. הורי הילדים הגרים כולם באזור סביב אותו בית ספר יוצרים קשרים ביניהם. הצורך להחליט כיצד להפעיל את התל״ן מהווה מנוף ליצירת קהילה בעלת תפיסה חינוכית משותפת. לפיכך, קרן קרב מתנה את מעורבותה בשני מקורות מימון: ההורים והרשות המקומית.

לפני כניסתה של קרן קרב לבית ספר כלשהו, אנשיה מבקשים את הסכמתה של הרשות המקומית. אחר כך פונות הקרן והרשות אל מנהל בית הספר ולאחריו אל ההורים, ומבקשות את הסכמתם. 80% מההורים חייבים להסכים על התכנית. התהליך המוביל להסכמה ארוך ועמוס דיונים. עקרונית, המימון לתוספת אמור להתחלק באופן שווה בין הקרן, הרשות המקומית וההורים. (מצאנו שאחוז הגבייה מן ההורים גבוה במיוחד בבתי הספר בהם קרן קרב מפעילה את התל״ן). לאחר החלטה עקרונית על הפעלת התכנית פונה צוות ההיגוי של בית הספר, המורכב מהמנהל, מורים והורים, לבחירת התכנית המיוחדת המתאימה לו. התכנית משתנה מדי שנה, ובדרך כלל התלמידים עצמם קובעים אם הם רוצים להמשיך בתכנית כלשהי.

הקרן מציעה מספר רב של תכניות, ושירותים נוספים כגון הכשרה בשיטות הוראה מיוחדות, העשרה למורים, פיצול להקבצות, מורות מסייעות, הכשרה לוועד הורים, סדנאות להכנת הורים לקראת מעבר ילדיהם ממסגרת למסגרת (מגן לבית ספר ומיסודי לחטיבת הביניים); ואפילו ייעוץ ארגוני למנהל בית הספר. אחד הגורמים שאפשרו את התרחבות פעילותה של קרן קרב היה ההסכם עם משרד האוצר, אשר תרם כספים בתמורה להתחייבות הקרן לשלב מורים עולים במערכת החינוך (שמענו תלונות על מורים עולים מארצות חבר העמים שאינם מצליחים להשתלט על התלמידים, וכאלה שמלמדים אנגלית במבטא רוסי).

בגלל התנאי של מעורבות ההורים והמועצה בתקציב, קרן קרב מתאימה לפעילות בקרב בתי ספר בעלי אוכלוסייה בינונית או מעורבת (חלקה מבוססת וחלקה טעונת טיפוח). אוכלוסייה חזקה

74

מתארגנת בכוחות עצמה ואינה זקוקה לעזרת הקרן; ואילו באוכלוסייה חלשה מאוד ההורים אינם מוכנים ולו גם לתשלום זעום ביותר. במגזר הערבי נתקלה הקרן בבעיות, מפני שההורים אינם מעוניינים לשלם ולרשות המקומית אין די כסף. ובכן, האוכלוסייה הבינונית היא המסוגלת למצות באופן הטוב ביותר את היתרונות של תל"ן.

כאשר ערכנו את האינוונטר בתחילת שנת הלימודים 1993/4, קרן קרב הייתה בתחילת תהליך ההתרחבות עליו החליטה. קרן קרב פעלה אז ב-12% מכלל בתי הספר. כאשר הגענו לשלב השני של המחקר בשליש השני של שנת הלימודים, הקרן החלה כבר להפעיל תכניות בבתי הספר נוספים; בשנת הלימודים 1994/5 פעלה בכ-20% מכלל בתי הספר, לפי נתוניה.

קרן קרב מציעה לבתי הספר קטלוג של פעולות אפשריות. הקרן עורכת מדי שנה יריד של תכניות, מתוכן יכול כל בית ספר לבחור תכניות המוצעות להפעלה באזור שלו. לכל תכנית יש מחיר, וההורים יחד עם המנהל צריכים לבחור, בהתאם לתקציב העומד לרשותם, מה הם רוצים 'לקנות' עבור כל כיתה.

מפעילי התכניות אותן מציעה קרן קרב הם קבלני משנה: חברות פרטיות כמו 'קידום' וחברות ציבוריות כמו 'מכללת אורט' ו'החברה להגנת הטבע'. מבחר התכניות שמציעה קרן קרב נרחב ומגוון ביותר: חשיבה יוצרת לכיתה א', שעת סיפור, חינוך לדמוקרטיה, אנגלית, סייף, טניס, רכיבה על סוסים, שייט מפרשיות, הוראת מדע, פילוסופיית ח"י (חשיבה יוצרת), ארכאולוגיה, שיפור דרכי חשיבה, תכניות לחיזוק האוריינות, וכן תכניות להעשרה כללית כגון תזמורת בית ספרית, דרמה וכדומה. כל בית ספר בוחר בתכניות לפי הצרכים וה'אני מאמין' שלו. השירות של הקרן זול מאוד יחסית - כ-150 שקלים בשנה לילד.

הורים התלוננו בכמה מקרים שלאחר תהליך ארוך של ליבון ובחירה משותפת, לא יצאה התכנית אל הפועל כפי שהוחלט. לא בדקנו נושא זה לאשורו ואיננו יודעים אם הביקורת נובעת מבעיה מקומית או שמא האינטראקציה המסובכת - הכוללת החדרת הרגלי מעורבות אצל ההורים, החדרת הרגלי שיתוף בהחלטות אצל המנהל, גורמים חיצוניים וכדומה - מעלה במהותה בעיות שקשה לפתור אותן.[22]

צוות ההערכה של קרן קרב מעיד לפי הנתונים של משרד החינוך, שההישגים בכל בתי הספר בהם הם פועלים - מלבד אחד - השתפרו כתוצאה ממעורבות הקרן. הורים ציינו את תרומת הקרן לילדים מקבוצות אוכלוסייה חלשות: היא נותנת הזדמנות לילדים אלה להיפגש עם תכנים שלא היו נתקלים בהם כלל אלמלא היו מוגשים בבית הספר.

---

[22] ביקורת אחרת על פעילות קרן קרב שמענו מפי אליעזר שמואלי. הוא משווה את קרן קרב לפקידי הברון. המפקחים של הקרן מסתובבים עם פלא-פון והמנהלת מרוויחה יותר ממנכ"ל משרד החינוך. לדעתו, הפרטה יכולה להיות ברוכה, אבל בתנאי שתיעשה בתוך המערכת עצמה ולא תערב גורמים זרים לה.

קרן קרב מתכננת לפעול בכל יישוב במשך חמש שנים; ואחר כך לדאוג לכך שהרשות המקומית או משרד החינוך ימלאו את מקומה וימשיכו להפעיל את התכנית המיוחדת. מעורבותה של קרן קרב משלבת את שני סוגי התל״ן - זה הממומן על-ידי ההורים בלבד וזה הממומן על-ידי הרשות המקומית.

מקורות מימון אחרים

בנוסף לרשויות המקומיות, ישנם גם גורמים קטנים יותר המעורבים במימון התל״ן: מתנ״סים מעורבים בתל״ן ב-3% מכלל בתי הספר, שהם 4% מבתי הספר שיש בהם תל״ן. בבתי הספר שהנהיגו שבוע לימודים של חמישה ימים, המתנ״סים מספקים פעילות ליום שישי. כמו כן, כ-8% מבתי הספר מקבלים תוספות מימון מקרנות פרטיות כגון: קרן עולי בבל, קרן אברהם, קרן דורון. בתי ספר מסוימים נהנים מתמיכה כספית של 'אגודת ידידי בית הספר' או של נדבן מסוים. בתי ספר בהם לומדים עולים רבים מארצות אירופה וארה״ב מגייסים כספים לבית הספר בחו״ל באמצעות קרובי משפחה.

גורמים נוספים המעורבים בתל״ן הם ארגונים דתיים, כמו 'התנועה ליהדות מתקדמת' ו'התנועה המסורתית', ארגונים בעלי גוון פוליטי כמו 'הקיבוץ המאוחד', וכמו כן ארגוני נשים כמו 'אמית' וקרנות פרטיות.

תל״ן והקיבוץ

בתי הספר הקיבוציים מהווים רק 5% מכלל בתי הספר בישראל, ואוכלוסייתם מונה רק 3% מאוכלוסיית התלמידים בארץ, מפני שבתי הספר הקיבוציים קטנים יחסית. אוכלוסיית התלמידים בקיבוצים מנתה באינוונטר שערכנו 8,018 תלמידים. בכולם קיימות תוספות רבות ומגוונות.

חשיבות בית הספר הקיבוצי עולה על ערכו המספרי, מאחר ומערכת החינוך הקיבוצית היא המודל הראשון בארץ ללימודים המתקיימים בצורה שונה. למעשה, בתי הספר הקיבוציים פעלו מאז הקמתם כבתי ספר ניסויים והפעילו שיטות הוראה חדשניות. במדגם הגדלנו את חלקם היחסי של הקיבוצים ושיתפנו שני בתי ספר קיבוציים ממלכתיים ואחד ממלכתי דתי.

המשמעות הכלכלית של התל״ן בקיבוץ מתבטאת בהעברות כספים מקופת הקיבוץ לבית הספר המשותף לכמה קיבוצים. כמו כן, תלמידים מעיירות בסביבה שאינם ילדי קיבוץ לומדים שם בתשלום של למעלה מ-300 שקלים לחודש לתלמיד.

תל"ן וממ"ד

התל"ן מופעלת ב-72% מבתי הספר הממלכתיים, אך רק ב-65% מבתי הספר הממלכתיים דתיים. שיעור בתי הספר המקבלים תל"ן בהם ההורים משתתפים בתשלום: 43% מבתי הספר הממלכתיים, ו-39% מבתי הספר הממלכתיים דתיים. ממצא זה מוסבר בכך שבתי הספר הממלכתיים דתיים נפוצים יותר באזורי הפריפריה ובירושלים - אזורים בהם הרשויות המקומיות תורמות לתל"ן מעט יחסית.

ישנו הבדל בשימוש שעושים בתי הספר הממלכתיים דתיים בכספי התל"ן לעומת בתי הספר הממלכתיים. מצאנו כי ב-37% מבתי הספר הדתיים מופעלת תל"ן גם בנושאי לימודי קודש, לעומת 2% מבתי הספר הממלכתיים; עם זאת, רוב המשאבים בבתי ספר אלו מופנים, כמו בבתי הספר הממלכתיים, לשיפור ההישגים ולהעשרה.

גם בעולם הערכים והציפיות מבית הספר אנו עדים למגמה דומה: מעבר ליחס החיובי לערכי היהדות בקרב ההורים בבתי הספר הממלכתיים דתיים, אין הורים אלה מייחסים חשיבות רבה לחינוך הדתי בבית הספר אלא להצלחה בלימודים הרגילים. ג'ואן הריסון (1994) הראתה גם היא שבתי הספר הממלכתיים דתיים דוגלים בהישגיות, הכנת התלמידים להשתלבות בלימודים גבוהים וכדומה; משפחות אשר מעוניינות בחינוך תורני מעבירות את ילדיהם למסגרות השייכות לחינוך העצמאי או לבתי הספר מרשת 'נועם'.

בבתי הספר הממלכתיים-דתיים, 20% מהתל"ן מאורגנת בעמותות הורים, לעומת 15% בבתי הספר הממלכתיים. נראה שקיימת מעורבות גדולה יותר של הורים בבתי ספר ממלכתיים דתיים, אולי בגלל הקרבה אל בתי הספר הפרטיים של רשתות החינוך העצמאי, או בשל אינטגרציה רבה יותר בבתי הספר הממ"ד.

משפט המיפוי

בעקבות הריאיונות שערכנו עם בעלי תפקידים שונים במערכת, סיכמנו את הרכיבים של הוויכוח הציבורי סביב נושא 'החינוך האפור' כפי ששמענו אותם מהמרואיינים, במשפטים קצרים.

BEST COPY AVAILABLE

בעד תל״ן:

ערכי: היכולת להשפיע על חינוך הילד היא זכות בסיסית של ההורים בחברה פלורליסטית.

ערכי: ההורים צריכים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם.

ערכי: בית הספר חייב להיות מכשיר קהילתי, וליצור עבור הילד קהילת התייחסות; לכן חשוב לגבש תוכן משותף ייחודי.

נורמטיבי: תחרות בין בתי הספר תיצור לחץ להצטיינות, במקום הנטייה לבינוניות הקיימת היום.

ארגוני: הורים שאינם מרוצים מתכנית הלימודים בבית הספר עוזבים ממילא.

ארגוני: לאור הקיצוצים, ומכיוון שההורים חייבים להבטיח את המינימום לילדיהם, אין ברירה אלא להפעיל תל׳ן.

ארגוני: הורים שאינם מסכימים עם האינטגרציה מוצאים ב׳חינוך האפור׳ דרך לעקוף אותה.

כלכלי: החינוך האפור מקנה לילדים חוגים שמחירם בשוק הפרטי גבוה פי עשרה.

יחסי כוחות: הורים מעוניינים בשליטה והשפעה. ועד הורים הנו נתיב למעורבות בפוליטיקה.

יחסי כוחות: הרשות המקומית רוצה להגביר את שביעות הרצון של ההורים ולמשוך משפחות מבוססות בעזרת מערכת חינוך חזקה.

חינוכי: בעקבות הקיצוצים, מנהלי בתי הספר והמורים מעוניינים להשתמש ב׳חינוך אפור׳ לחיזוק בית הספר.

חינוכי: התל׳ן מאפשרת לתלמידים מקבוצות חלשות להיפגש עם תכנים שלא היו פוגשים במסגרות אחרות.

חינוכי: ככל שמשקיעים יותר בחינוך, מקבלים יותר.

תקציבי: אין התוספת גורעת מהתקציב; ההורים עצמם משלמים, לכן איש לא נפגע.

תעסוקתי: החינוך האפור מוסיף מקומות תעסוקה, במיוחד בקרב עולים חדשים מארצות חבר העמים.

נגד תל״ן:

ערכי: חינוך אפור יפגע באינטגרציה. אם יהיה תהליך של ביזור, המרכז ייחלש, ולא יוכל להבטיח את ערכי החברה, כגון דאגה לחלשים ולעולים.

ערכי: ההורים החלשים מופלים לרעה על יד התל׳ן: הם מוכשרים פחות לבחירת בית ספר ותכנית נוספת לילדיהם, הנושא פחות חשוב בעיניהם והם פחות מוכנים להשקיע זמן וכסף.

ערכי: קיים סחף בערכים בחברה והשוויון והאחידות נעלמים מהאתוס שלנו. על מערכת החינוך להילחם בנטייה זו.

ערכי: אין זה מתפקיד ההורים לדאוג לבית הספר, אלא תפקיד משרד החינוך בלבד. המסים נגבים עבור חינוך טוב.

ארגוני: הורים עוזבים בתי ספר כדי לקבל חינוך אפור, ומרוששים עוד יותר את בית הספר שכונתי.

ארגוני: זוהי דרך חצי רשמית לעקוף את האינטגרציה לגבי הורים שאינם רוצים שילדיהם ייחשפו לה.

כלכלי: 'החינוך האפור' הוא תחליף לחינוך הפרטי. ההורים מנצלים את המערכת כדי לקבל חינוך פרטי זול פי עשרה.

ארגוני: מערכת החינוך רוצה להחזיק בשליטה ובפיקוח על הנעשה בבתי הספר, ולא לשמוט כוח זה לידי הורים או הרשויות המקומיות.

תקציבי: בסופו של דבר החינוך האפור עולה יותר למשלם המסים, באמצעות הרשות המקומית או קרן קרב. כלומר, החינוך האפור גורם לחוסר שוויוניות לא רק בתוצר אלא גם בהשקעה.

תעסוקתי: החינוך האפור גורם לחוסר שוויון בין מורים; זוהי פריצה בהסכמי השכר.

חינוכי: לא תמיד ההשקעה בכסף מבטיחה חינוך טוב יותר.

על מנת לנסח את השאלונים, ארגנו את הטיעונים הללו במשפט מיפוי.

משפט מיפוי של המחקר על התל"ן

	א		ב	
ה -	1. עמדה	ה-	1. קוגניטיבית	של נבדק (x) בעניין
	2. מעורבות		2. אפקטיבית	
			3. אינסטרומנטלית	

	ג		ד	
ה-	1. חשיבות	של צריכת החינוך ה-	1. אפור	בהשפעתה על
	2. תועלת		2. פרטי	
	3. נזק		3. ממלכתי	
	4. ללא פירוט		4. ללא פירוט	

ה		ו	
1. הישגים	של קבוצה חברתית	1. עצמו	בנושא
2. העשרה		2. ילד/ה של עצמו	
3. העסקה		3. ילדים חזקים	
4. שביעות רצון		4. ילדים חלשים	
5. ללא פירוט		5. החברה בכלל	
		6. בית הספר	
		7. היישוב	
		8. הכיתה	
		9. ללא פירוט	

ז		ח		ט
1. לימודי	בתחום	1. דת	⇐	חיובית מאוד
2. ערכי		2. ריבוד		עד
3. ללא פירוט		3. מדינה		שלילית מאוד
		4. טובת הכלל		
		5. השתייכות לקבוצה		

[redacted]

האינוונטר

פריסת התליין
ומאפייניה בבתי הספר
היסודיים בישראל

BEST COPY AVAILABLE

הקדמה

למחקר שערכנו שני שלבים נפרדים, כאשר השני מבוסס על תוצאות הראשון: אינוונטר ומחקר עומק.

בשלב הראשון ערכנו אינוונטר, מעין ספירת מלאי. ביקשנו לעמוד על היקפה של תופעת התל״ן ועל כמה ממאפייניה. פנינו למנהלים של מחצית מבתי הספר היסודיים בארץ, והצגנו בפניהם מספר שאלות שנועדו לברר את הנקודות הבאות:

- שירותי החינוך הנרכשים
- התכנים המוקנים במסגרת הלימודים הנוספים
- היקף התוספת בשעות
- עלות התל״ן
- מקורות המימון של התל״ן

השלב השני הוא מחקר עומק, שאת מהלכו ותוצאותיו נפרט בחלק הבא.

כוונתנו המקורית הייתה לשלוח שאלון למנהלים של כל בתי הספר היסודיים בישראל. משרד המדענית הראשית של משרד החינוך אישר את המחקר רק במדגם של בתי ספר אלה.

בחרנו בכל בית ספר שני מתוך רשימת בתי הספר של משרד החינוך. המדגם מקרי, ומייצג את כלל בתי הספר היסודיים הממלכתיים בכל המחוזות. התמונה הארצית של כל אחת מן התופעות שאנו מצביעים עליהן תתקבל, לפיכך, על-ידי הכפלת התוצאות.

רוב החישובים נעשו פעמיים. ראשית, כשיחידת החישוב היא בית הספר. שנית, על-ידי שקלול של מספר התלמידים וחזרה על החישובים כאשר יחידת החישוב היא התלמיד.

התופעה של תוספת שירותי חינוך

המנהלים התבקשו לתאר את הנעשה בבית ספרם במסגרת התל״ן בלבד. בקשה זו הטעתה כמה מן המנהלים שבית ספרם אכן מקבל תוספות מעבר למכסה הרגילה, אך אלה ממומנות על-ידי משרד החינוך בלבד. תוספות מיוחדות אלה נועדו לאוכלוסיות מיוחדות: סל קליטה, סל ערבים,

סל דרוזים, סל טיפוח ויום לימודים ארוך - במימון משרד החינוך עצמו. כמו כן יש תוספות במימון חלקי של הורים אך ביזמת משרד החינוך, כגון סל תרבות. כל אלה אינן מעניינות.

ב-63% מבתי הספר פועלת תכנית לימודים נוספת במימון חיצוני.

חילקנו את בתי הספר שיש בהם תל"ן לשתי קבוצות: אלה המקבלים תל"ן במימון המועצה המקומית או העירייה בלבד בלא תשלומי הורים, ואלה שהתל"ן בהם ממומנת - לפחות בחלקה - על ידי גבייה ישירה מהורי התלמידים.

- ב-28% מבתי הספר שמופעלת בהם תל"ן, ההורים אינם נדרשים לשלם עבורה. התוספת ממומנת על-ידי המועצה המקומית או העירייה בלבד.
- ב-36% מבתי הספר מופעלת תל"ן במימון ההורים בלבד.
- ב-36% הנותרים ממומנת התל"ן על-ידי ההורים והרשות המקומית כאחד.

מכון סאלד מצא במחקרו ש-38% מבתי הספר מפעילים תכניות תל"ן; אולם יש מספר הבדלים בין המחקר של מכון סאלד לבין מחקרנו:

- מכון סאלד בדק רק תכניות הממומנות על-ידי הורים ולא תכניות הממומנות על ידי הרשות המקומית. לפי מיטב ידיעתנו, התופעה של תל"ן במימון רשות מקומית הייתה נפוצה פחות בשנת 1988.
- בשנת 1988 קרן קרב עדיין לא הייתה פעילה בתחום התל"ן.
- מכון סאלד לא בדק את בתי הספר הקיבוציים.

למרות הבדלים אלה בין שתי הבדיקות, המחקר הנוכחי מצביע בבירור על עלייה ניכרת בתל"ן בכל מקום ובכל אוכלוסייה - הן במספר היישובים המקבלים תוספת הן בכמות התוספת בכל אחד מהם. הטבלה הבאה מראה את חלקו היחסי (באחוזים) של כל מחוז בתל"ן, לעומת חלקו באוכלוסייה כולה.

טבלה מס' 2:

חלקו של כל מחוז בסוגי תל"ן

	ירושלים	צפון	חיפה	מרכז	תל-אביב	דרום	סה"כ
סה"כ האוכלוסייה	10	25	13	21	14	17	100%
במימון הרשות	5	20	8	27	29	11	100%
במימון הורים	18	21	12	17	16	16	100%
סה"כ תוספות	12	20	10	22	22	14	100%

הטבלה הבאה מראה את החלוקה של התל"ן (באחוזים) בשתי הקבוצות: במימון הורים או במימון הרשות, בכל מחוז.

טבלה מס׳ 3:

סוגי תל״ן בתוך כל מחוז

	ירושלים	צפון	חיפה	מרכז	תל-אביב	דרום
תל״ן במימון הורים	64	29	32	29	39	36
תל״ן במימון רשות	15	22	17	35	56	19
אין תל״ן	21	49	51	36	5	45
סה״כ	100%	100%	100%	100%	100%	100%

החלוקה של תוספת שירותי החינוך לפי מחוזות מראה בבירור שהתל״ן נפוצה בעיקר במחוז תל-אביב ובמחוז ירושלים.

במחוז תל-אביב אנו רואים ריכוז גדול מאוד של תל״ן בלא תוספת של תשלומי הורים. מימון הרשויות איננו אחיד, וכל רשות ורשות תורמת לפי יכולתה הכלכלית. עיריית תל-אביב מממנת יום לימודים ארוך לכל תלמידי העיר; כך גם עיריית רמת-גן. עיריית חולון מעניקה תוספת קטנה בהרבה לכל תלמידיה.

במחוז תל-אביב ישנה תוספת גדולה במימון הורים, בנוסף למימון העירייה.

בקבוצת בתי הספר בהם התל״ן מופעלת במימון הורים בולט אזור ירושלים. עיריית ירושלים כמעט שאיננה מממנת תוספת לבתי הספר; תוספות חינוך במימון הורים נפוצות מאוד במחוז זה.

גם במחוז הצפון והדרום מצאנו תל״ן, אך נראה שהאוכלוסייה באזורים האלה איננה נוטה להתארגן בעצמה, וגם הרשויות המקומיות אינן 'עשירות'. התל״ן במחוזות האלה תלויה במידה רבה במעורבותה של 'קרן קרב'.

41% מבתי הספר במחוז הצפון נהנים מתמיכה של קרן קרב. 27% מבתי הספר באזור הדרום נהנים מתמיכה של הקרן, ובמחוז ירושלים נהנים ממנה 15% מבתי הספר.

לצורך השוואה עם הנתונים של מכון סאלד, אנו מביאים גם את הנתונים על בתי הספר המפעילים תל״ן במימון הורים. המחקר שנעשה אז התרכז בתל״ן במימון הורים בלבד.

טבלה מס׳ 4:

השוואה של חלוקת התל"ן בין המחוזות עם נתוני מכון סאלד משנת 1988

	ירושלים	צפון	חיפה	מרכז	תל-אביב	דרום
סה"כ תל"ן 1944	79	51	49	64	95	55
תל"ן במימון הורים	64	29	32	29	39	36
מכון סאלד 1988	68	11	18	50	56	12

מאז שנת 1988 מסתמנת עלייה באחוז התל"ן בכל המחוזות. כאמור, מכון סאלד בדק רק תכניות במימון הורים, ובקטגוריה זו יש ירידה במחוז תל-אביב בלבד, בגלל התל"ן במימון הרשות המקומית.

במחוזות הדרום והצפון חלה עלייה משמעותית ביותר בתל"ן. במחוז ירושלים וחיפה השינויים קטנים בהרבה.

סוגי בתי ספר

השווינו את תפוצת התל"ן בקרב בתי ספר מן הזרמים השונים. יש הבדלים בדפוסי הפעלה בין בתי הספר הממלכתיים, הממלכתיים-דתיים והערביים.

טבלה מס׳ 5:

חלוקה של תוספות החינוך לפי סוגי בתי הספר

	סה"כ	סה"כ תוספות	מימון רשות	מימון הורים
ממלכתי	58	66	61	70
ממלכתי-דתי	23	23	22	25
ערביים	19	11	17	5
סה"כ	100%	100%	100%	100%

טבלה מס׳ 6:

חלוקה של סוג בית הספר לפי סוגי התוספות

	ממלכתי	ממלכתי-דתי	ערביים	סה"כ
ללא תוספת	28	35	65	37
מימון רשות	29	26	25	28
מימון הורים	43	39	10	35
סה"כ	100%	100%	100%	100%

חלקם של בתי הספר הממלכתיים גדול במקצת מחלקם של בתי הספר הממ״ד בכל קבוצות מימון התל״ן.

המחקר של מכון סאלד מלמד שבשנת 1988 היה תל״ן ב-40% מבתי הספר הממלכתיים וב-33% מבתי הספר הממלכתיים-דתיים. הפער בין שני הזרמים נשמר.

תוספות לימוד אינן מקובלות במגזר הערבי. בבתי הספר הערביים התוספות לא רק נדירות אלא גם זעומות, הן במספר השעות הן בכמות הכספים.

מכיוון שאחוז האוכלוסייה השייך לזרם חב״ד קטן, אין אפשרות לבדוק התפלגויות נפרדות לזרם זה ; לכן הכללנו בתי ספר אלו בזרם הממלכתי-דתי. רשת בתי הספר של חב״ד הצטרפה בשנים האחרונות לחינוך הממלכתי-דתי, אבל היא נמצאת עדיין בין החינוך העצמאי לחינוך הממלכתי-דתי. גם המימון של הלימודים הנוספים (בדרך כלל לימודי קודש לבנים) בא ממקורות שמאפיינים יותר בתי ספר עצמאיים, כגון קרנות פרטיות וחב״ד עצמה.

מספר התלמידים בכל זרם

חלוקת האוכלוסייה לפי מספר התלמידים בכל אחד מן הזרמים מראה ש-60% מן התלמידים לומדים בבתי ספר ממלכתיים, 17% בבתי ספר ממלכתיים-דתיים, ו-23% בבתי ספר ערביים. ההבדל בין אחוזי התלמידים לבין אחוזי בתי הספר נעוץ בעובדה שבתי הספר הממלכתיים-דתיים קטנים מן הממוצע, ואילו בתי הספר הערביים גדולים מן הממוצע.

טבלה מס׳ 7:

השוואה בין אחוזי בתי הספר ואחוז התלמידים בכל זרם

	ממלכתי	ממ״ד	ערבים	סך הכל
אחוז בתי הספר	58	23	19	100%
אחוז התלמידים	60	17	23	100%

גודל בית הספר

רצינו לבדוק אם לגודלו של בית הספר יש השפעה על הפעלה או אי-הפעלה של תל״ן. לכן חילקנו את כל בתי הספר לשלוש קטגוריות, לפי מספר התלמידים בית הספר: בתי ספר קטנים בהם לומדים פחות מ-300 תלמידים ; בתי ספר בינוניים בהם לומדים 300 עד 490 תלמידים, ובתי ספר גדולים בהם לומדים יותר מ-490 תלמידים.

לא נמצאו הבדלים מבחינת תוספות החינוך בין בתי הספר בגדלים השונים; אבל בין בתי הספר הגדולים והבינוניים גדול חלקם של הממלכתיים, ובין בתי הספר הקטנים גדול מאוד חלקם של בתי הספר הממלכתיים-דתיים. חלקם של בתי הספר הערביים בקטגוריה של בתי ספר גדולים גדול בהרבה מאשר חלקם היחסי באוכלוסייה.

טבלה מס' 8:

חלוקת בתי הספר במדגם לפי סוג בית הספר וגודלו

	קטן	בינוני	גדול	סה"כ
ממלכתי	41	64	64	58
ממלכתי-דתי	48	18	11	23
ערבי	11	18	25	19
סה"כ	100%	100%	100%	100%

גודלם של בתי הספר בהם יש תל"ן דומה מאוד לגודלם של בתי הספר שבכלל האוכלוסייה.

טבלה מס' 9:

חלוקת בתי הספר שבהם יש תל"ן לפי הסוג והגודל

	קטן	בינוני	גדול
ממלכתי	46	79	81
ממלכתי-דתי	48	15	12
ערבי	6	6	7
סה"כ	100%	100%	100%

פירוט סוגי התוספות

כאשר אנו דנים בתל"ן אנו מתייחסים בדרך כלל לתוספת של שעות לימוד. זוהי אמנם התוספת הנפוצה ביותר. ואולם, במימון של גורם חיצוני, בית הספר יכול גם לרכוש שירותי חינוך אחרים.

תוספת שעות לימוד

ב-61% מבתי הספר במדגם יש תוספת שעות לימוד. בשקלול לפי מספר התלמידים נמצא ש-49% מכלל התלמידים במדגם לומדים בבתי ספר בהם קיימת תוספת שעות לימוד מעבר למכסה שמקצה להם משרד החינוך. להלן פירוט לגבי אופיין של שעות התוספת.

תוספת מורות מסייעות

התוספת השנייה הנפוצה ביותר היא של מורות מסייעות בכיתות. תוספת זו קיימת ב-22% מכלל בתי הספר. מבין בתי הספר המפעילים תל"ן, 30% מפנים משאבים לתוספת של מורות מסייעות.

תוספת שעות רוחב (הקבצות)

תוספת מקובלת אחרת היא של שעות רוחב, כלומר מסגרת פעילה נוספת באותה שעת לימוד. תוספת זו נקראת במקומות אחדים גם עיבוי המערכת. השימוש בהקבצות מקובל גם במערכת הרגילה של משרד החינוך. מטרת שעות הרוחב היא להגדיל את האפקטיביות של הלימוד בלא תוספת שעות ליום הלימודים. חלוקת הכיתה לקבוצות קטנות מאפשרת למורה להקדיש זמן רב יותר לכל תלמיד, ולפנות לכל תלמיד ברמתו הוא.

מקובל לחלק את הכיתה להקבצות דווקא במקצועות המרכזיים בבית הספר כגון חשבון ושפות, ובבתי ספר דתיים - בשיעורי תלמוד. ההקבצות חשובות במיוחד באוכלוסייה הטרוגנית.

מעניין לציין את תוספת ההקבצה באנגלית לדוברי אנגלית. לעתים, תוספת זו ממומנת רק על-ידי ההורים המעוניינים בה.

בתי ספר עשויים לנצל את שיטת הפיצול כדי להרחיב את אפשרות הבחירה בין מקצועות. למשל, תלמידים יכולים לבחור בין שיעור דרמה לשיעור מדע, המתקיימים באותו זמן.

עיבוי זה של המערכת נהוג ב-11% מכלל האוכלוסייה, וב-12% מכלל בתי הספר המפעילים תכנית תוספות במימון חיצוני. תוספת של שעות רוחב נפוצה בבתי הספר הממלכתיים-דתיים (16%) יותר מאשר בבתי הספר הממלכתיים (11%).

תוספת שעות ייעוץ

שעות ייעוץ הן כלי חינוכי יקר ואיכותי, בגלל הטיפול הנפרד בכל תלמיד. בתי ספר ייחודיים משתמשים בשירותי ייעוץ כי לבחור את תלמידיהם. גם בתי ספר לילדים בעלי צרכים מיוחדים נזקקים לתוספת של שירותי ייעוץ.
מכלל האוכלוסייה בחרו 8% להוסיף לתקן שעות הייעוץ שלהם. 12% מבתי הספר שמקבלים תוספת מפנים חלק מהמשאבים שלהם לתוספת שעות ייעוץ.

תוספת כיתה בשכבה

בתי ספר המעוניינים בכיתות קטנות יותר מממנים תוספת של כיתה בשכבה מעבר לתקן. זוהי תוספת יקרה מאוד, ומצאנו שהיא נדירה: היא מצויה ב-4% מכלל האוכלוסייה, וב-6% מן האוכלוסייה שיש לה תל"ן. כאן בולט ההבדל בין בתי הספר הממלכתיים-הדתיים לבין בתי הספר הממלכתיים: 8% מבתי הספר הממלכתיים-הדתיים הוסיפו כיתה בשכבה, לעומת 3% בלבד מבתי הספר הממלכתיים.

ספרייה

11% מבתי הספר ציינו שיש אצלם תוספת אחרת שלא נמנית על הרשימה שהצגנו. הספרייה היא הנפוצה מבין תוספות אלה.

שעות ספרייה נוספות הן התוספת הנפוצה ביותר שעליה הצביעו המנהלים מיוזמתם. אנו לא ייחדנו לה שאלה נפרדת, וייתכן כי עוד בתי ספר מפעילים תוספת זו אך לא ציינו זאת במפורש. לפיכך, אין לנו אפשרות לעמוד על היקפה המדויק של תוספת זו.

פרופילים

ביקשנו לבדוק אילו מן התוספות נוטות להופיע יחד, כלומר: מהם מקבצי התכונות האפייניים לבתי הספר. אנו מציינים כאן את הפרופילים השכיחים ביותר:

ל-36% מבתי הספר אין תוספת כלשהי.
ל-30% יש תוספת של שעות בלבד.
ל-7% יש תוספת של שעות ושל מורות מסייעות.
ל-5% יש תוספת של מורות מסייעות בלבד.
ל-4% יש תוספת של שעות ייעוץ ושל מורות מסייעות.
ל-3% יש תוספת של שעות ושל הקבצות.
ל-2% יש תוספת של שעות הקבצה ושל מורות מסייעות.
ל-13% יש מקבצי תוספות שונים שכל אחד מהם מתקיים ב-1% מבתי הספר או פחות.

BEST COPY AVAILABLE

מספר השעות הנוספות

עד כאן דנו בתפוצת התל״ן. השאלה הבאה נוגעת לכמות התוספת. יש להניח שאין לתל״ן השפעה משמעותית כאשר התלמיד מקבל תוספת של שעה אחת בשבוע בלבד. תוספת משמעותית של שעות ושירותים משפיעה קרוב לוודאי על כלל מערכת הלימודים בבית הספר.

הממצאים שבידינו מלמדים על כך שמלבד הגידול הרב בתפוצת התל״ן בשנים האחרונות, שעליו עמדנו בתחילת הדוח, מסתמנת גם עלייה משמעותית בכמותו.

התוספת השכיחה ביותר היא של שלוש שעות שבועיות או יותר בממוצע לכל כיתה: 40% מבתי הספר הזוכים בתוספת כלשהי. עם קבוצה זו נמנים כל בתי הספר בערים תל-אביב ורמת-גן, בהם העיריות מממנות יום לימודים ארוך. גם בתי הספר המקבלים שירותים מקרן קרב נהנים מתוספת של יותר משלוש שעות שבועיות לתלמיד.

ב-23% מבתי הספר שמפעילים תל״ן יש תוספת של שעתיים שבועיות בממוצע לכל כיתה.

תוספת של שעה שבועית אחת לכל כיתה נדירה יותר: רק 13% מבתי הספר שיש בהם תל״ן מוסיפים שעה שבועית אחת לכל כיתה.

המחקר של מכון סאלד מראה שהתוספת השכיחה ביותר היא של שעה או שעתיים לשבוע: ב-42% מבתי הספר. הממצאים שלנו מראים ש-36% מבתי הספר מפעילים תוספת של שעה או שעתיים, ואולם אין זו התוספת השכיחה ביותר.

טבלה מס׳ 10:

טבלת ההתפלגות של מספר השעות הנוספות

שעה אחת	13
שעתיים	23
שלוש שעות ויותר	40
אין תוספת שעות	25
סך הכל	100%

לסיכום, נציין כי ממצאים אלה מלמדים שהתל״ן איננה תופעה שולית בבתי הספר המפעילים אותה. זהו כלי חינוכי בעל השפעה אמתית על הלימודים בבתי הספר המקבלים תוספות לימוד.

מקצועות התוספת

מנהלים אחדים התקשו לענות על שאלה זו. המכסה שמעניק משרד החינוך לכל בית ספר איננה קשיחה, ויש בה מקום לשיקול דעתו של מנהל בית הספר. מכאן נובע הקושי להצביע על המקצועות המדויקים הנלמדים במימון נוסף.

אמנויות

התוספת השכיחה ביותר היא של שעות לימוד אמנויות (ציור, מוסיקה, דרמה ועוד). גם במחקר של מכון סאלד נמצא שהתוספת הנפוצה ביותר היא של לימוד אמנויות. ב-53% מבתי הספר שיש בהם תל״ן מוסיפים שעות העשרה באמנויות.

מדעים

התוספת השנייה בשכיחותה היא של מדעים. 44% מבתי הספר שיש בהם תל״ן בוחרים לחזק את לימודי המקצועות המדעיים. בקטגוריה זו נכללת התוספת של שעות לימוד במחשבים, והיא אחת הנפוצות בה.

תגבור לימודים רגילים

התוספת השלישית בשכיחותה היא של שעות לימוד רגילות - בעיקר חשבון, אנגלית, הבנת הנקרא או ערבית בבתי הספר הערביים.

מבין בתי הספר שיש בהם תל״ן, 39% בוחרים להוסיף שעות לימודים במקצועות הרגילים.

כאמור בפרק הראשון, בחוזר מנכ״ל משנת 1986 נאמר: ״אין ללמד בתכנית הנוספת מקצועות שהם בתכנית החובה של בית הספר.״ (הנחיות לוועדי הורים, עמ׳ 261). למרות זאת, זוהי התוספת השלישית בשכיחותה. חלק מבתי הספר המודעים לאיסור על תוספת של שעות לימוד במקצועות הלימוד הבסיסיים מוסיפים לימודי חובה בצורה עקיפה, כגון: שעשועי חשבון או דרמה באנגלית.

ספורט

מבין בתי הספר שיש בהם תל״ן, 17% מתגברים את לימודי הספורט.

לימודי קודש (יהדות)[23]

מבתי הספר שיש בהם תל״ן, 14% מוסיפים לימודי יהדות. תוספת של שעות לימוד במקצועות יהדות מונהגת ב-37% מכלל בתי הספר הממלכתיים-דתיים במדגם, ורק ב-2% מבתי הספר הממלכתיים.

רשת בתי הספר של חב״ד השתייכה עד לפני מספר שנים לחינוך העצמאי; לכן, יש תוספת שעות רבות של לימודי קודש לבנים. בבתי ספר אלו הבנים לומדים רק לימודי קודש בשעות הבוקר, ובשעות הצהרים - מקצועות רגילים.

פרופילים

בדקנו כיצד מתחלקים מקצועות הלימוד בבתי הספר השונים, כלומר אילו מקצועות בתי הספר בוחרים לשלב.

תוספת של שעות לימוד רגילות בלבד ב-10% מכלל האוכלוסייה.
תוספת של אמנויות ומדעים בלבד ב-8% מכלל האוכלוסייה.
תוספת של אמנויות, מדעים ומקצועות רגילים ב-5% מכלל האוכלוסייה.
תוספת של אמנויות בלבד ב-5% מכלל האוכלוסייה.
72% מבתי הספר מראים עשרות פרופילים שונים.

ממצא זה מצביע גם הוא על האופי ה׳מקומי׳ של התל״ן.

---

[23] בנוגע ללימודי קודש הצגנו שאלה סגורה: האם מוסיפים שיעורים בנושא יהדות? אולם המנהלים הוסיפו רשימה של מקצועות נוספים, שלא הופיעו ברשימה שהצענו. בחישוב תוספת של שעות קודש לקחנו בחשבון את אלה שיש אצלם לימוד קודש נוספים, והוספנו את תשובות מנהלי בתי הספר שכתבו שהם מוסיפים שיעורים בנושא יהדות כגון: תלמוד, תפילה, מחשבת ישראל.

חלק 3

מחקר העומק

עמדות והערכות של מנהלים, תלמידים, הורים ומורים

גישתנו לשאלה הנחקרת

בחרנו להתמקד בשלושה קריטריונים רחבים להערכת עולם החינוך בכלל ותופעת התל״ן בפרט :

1. ערכים : באיזו מידה תופעה מסוימת חשובה?[24]
2. יעילות : באיזו מידה תופעה מצליחה?
3. רווחה (Wellbeing) : באיזו מידה תופעה מסוימת משביעה-רצון?

בשל מורכבות התופעה של התל״ן חשבנו לנכון להתמודד עם שאלה זו באמצעות שלושה קריטריונים אלה, תוך הדגשה מיוחדת של התחום הערכי דווקא. מצאנו שהתחום הערכי אינהרנטי לתופעה : הכינוי ׳חינוך אפור׳ רווי במשמעויות ערכיות.

הוויכוח הציבורי שהתעורר סביב שאלת ה׳חינוך האפור׳ כלל את מרב היסודות המאפיינים את הוויכוח על מאפייני מערכת החינוך הישראלית כולה. הוויכוח על התל״ן ממוקם מעבר לשאלת הצלחתה או שביעות רצון גרידא מהפעלתה. ישנם אפילו מחנכים אשר גם אם התל״ן תצליח וגם אם הכול יהיו שבעי רצון ממנה, מתנגדים להפעלתה בגלל השקפת עולמם החינוכית.

יחד עם זאת, ברגע שנעשתה בחירה ערכית והתכנית החלה לפעול, יש צורך לבחון אותה לאור קריטריונים של הצלחה ושל שביעות-רצון בנוסף לקריטריון הערכי, כמו כל תכנית חינוכית אחרת.

האוכלוסייה הנחקרת

בעקבות הסקר שערכנו בשלב הראשון של המחקר, היו בידינו נתונים על תפוצת התל״ן לסוגיה ועל תכונות שונות הנוגעות להפעלתה. בשלב השני בחרנו 33 בתי ספר יסודיים אשר בכל אחד מהם צירוף אחר של תכונות הקשורות להפעלת התל״ן. ממאפייני בתי הספר אותם בדקנו :

- 20 בתי ספר ממלכתיים, 10 בתי ספר ממלכתיים דתיים ו-3 בתי ספר ערביים ;
- מבין בתי הספר הערביים, שניים מוסלמים ואחד נוצרי ;
- מבין בתי הספר הממלכתיים, שניים קיבוציים ; מבין בתי הספר הממלכתיים דתיים, אחד קיבוצי ;
- 6 מבתי הספר במחוז ירושלים ; 6 במחוז הצפון ; 3 במחוז חיפה (שבו, כזכור, תל״ן נפוצה פחות מאשר בכל אזור אחר) ; 6 במחוז המרכז ; 7 במחוז תל-אביב ו-5 במחוז הדרום ; בתי ספר ביישובים גדולים וקטנים, מרכזיים ופריפריאליים.

---

[24] בתחום זה ראה את העבודות החשובות שנעשו על ידי לואיס גוטמן ושלומית לוי.

רק בית ספר אחד סירב להשתתף במחקר בסופו של דבר. כמעט בכל בתי הספר שנכללו במדגם הייתה היענות רבה. נציגי הצוות שלנו התקבלו על-ידי המנהלים, המורים והילדים ברצון ותוך שיתוף פעולה מלא. בכל בתי הספר ראיינו את המנהל באופן מעמיק באמצעות שאלון מובנה למחצה, במשך כשעה. כמו כן העברנו שאלונים לתלמידי כיתות ה׳ בבית הספר, להורים ולמורים.

התל״ין, כפי שכבר הדגשנו, היא תופעה המאופיינת דווקא בהטרוגניות רבה, שמצאה ביטוי בבתי הספר אותם בדקנו: בתי ספר בהם התוספת היא ביזמת ההורים ובמימונם; אחרים שבהם התוספת ניתנת על-ידי הרשות המקומית או גורמים ציבוריים אחרים; בתי ספר המשתמשים בתל״ין להעשרה, לתגבור לימודים או לרכישת שירותי חינוך אחרים; בתי ספר בהם מעורבות ההורים גדולה ואחרים בהם כמעט ואיננה קיימת; בתי ספר בהם התוספת גדולה ומשנה את פעילות בית הספר כולו, וכאלה שבהם התוספת קטנה ביותר; בתי ספר בהם התוספת משולבת כחלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים כולה, ובתי ספר בהם לא כל התלמידים משתתפים בתל״ין, המהווה מעין חוג אחרי שעות הלימודים.

למעשה, כל אחד מ-33 בתי הספר מהווה צירוף ייחודי של המשתנים הקובעים את אופי התל״ין. דווקא משום כך, החוקיות המסתמנת בתוצאות השאלונים יכולה להוביל למסקנות על המערכת בכלל.

בחרנו את בתי הספר למדגם לפי אב-טיפוס.[25] בשלב הראשון של המחקר מצאנו שמבין בתי הספר שיש בהם תוספת, 40% מוסיפים יותר משלוש שעות שבועיות, 23% שעתיים ו-13% שעה. במדגם, חלקם של אלה שמוסיפים שלוש שעות או יותר בשבוע הוא 58%. בחרנו להגדיל את חלקם של בתי ספר בהם התל״ין רבה יחסית, מתוך הנחה שבבתי ספר אלה התהליכים המאפיינים את התל״ין עשירים ובולטים יותר. כך אנו יכולים לבחון ביעילות רבה יותר את המשמעות שתהיה לתל״ין אם תתרחב, לגבי בית הספר בכלל.

פירוט על המייחד כל אחד מבתי הספר, במיוחד מנקודת מבטו של המנהל, ראה נספח א׳.

---

[25] רב גוניות זו מאפיינת את התל״ין ומתבטאת בצורה נכונה ומעמיקה יותר בשיטות ניתוח נתונים איכותיות-מונוטוניות, כגון שיטות ניתוח נתונים לפי תורת השטחות. אנו השתמשנו בתכנת המחשב המתרגמת את תורת השטחות של גוטמן לכלי מעשי. זוהי תכנת HUDAP שפותחה על ידי האוניברסיטה העברית.

שאלון המנהל

בשל תפקידו המרכזי והחשוב של המנהל בתל״ן, אנו מתייחסים אל שאלון המנהל לא רק כמייצג את המנהל עצמו, אלא גם כנותן מידע על בית הספר כולו כמוסד. שאלון המנהל כאמור היה ריאיון פנים אל פנים מובנה למחצה, והיו בו גם שאלות פתוחות. ביקשנו ללמוד מהמנהלים על מהות התל״ן בבית ספרם: מהי כמות התל״ן? כיצד היא מאורגנת? מי מחליט ומי מפקח על מהלך התל״ן? מהם יחסי המנהלים עם ההורים של התלמידים? כמו כן, ביקשנו את המנהלים לתאר את עולמם הקוגניטיבי בכל הנוגע לערכים הקשורים בבית הספר ובתפקידיו.

קיצוצים במערכת השעות

כפי שפרטנו בחלק הראשון, נהוג לחשוב שהתל״ן היא תוצאה של קיצוצים בתקציב משרד החינוך. הופתענו לגלות בתשובה לשאלתנו שרק שליש ממנהלי בתי הספר ציינו שהם סבלו מקיצוצים בפועל. קבוצה גדולה (24% מבין המנהלים)[26] העידה שלא הייתה כלל דרישה לקיצוץ; 15% אמרו שבגלל הרכב אוכלוסיית התלמידים (שיעור טיעוני הטיפוח) לא היו קיצוצים; 12% טענו שכספי ההורים השלימו באמצעות תל״ן את השעות שקוצצו. אחרים נתנו הסברים שונים; למשל, באחד מבתי הספר הצוות המנהל תורם שעות הוראה בלא תשלום.

ייתכן שהקיצוצים נעשו בחלק מהמקרים עוד לפני שהמנהל התמנה לתפקידו (המחקר נערך בשנת 1994, אחרי גל הקיצוצים הגדול).

מסתבר, אם כן, שהקיצוצים בתקציב החינוך אינם ההסבר היחיד לצמיחת התל״ן. ייתכן, לפיכך, שהתארגנות הורים לשיפור בית הספר עבור ילדיהם נובעת משאיפה להתגבר על הבעיות הנובעות מהאינטגרציה בחינוך. בנושא זה נפרט בפרק על ההורים.

התוספות בבתי הספר שבמדגם

מתוצאות המפקד שערכנו עולה שהתל״ן מנוצלת לרכישת מגוון רחב של שירותי חינוך נוספים לבית הספר, לפי עדות המנהלים:[27]

- *שעות העשרה*
- *מחשבים*

---

[26] במדגם 33 בתי ספר, לפיכך בי״ס אחד שווה כ-3%.

[27] תוצאות האינוונטר להשוואה, ראה חלק 2.

- *טיולים וביקורים*
- *תכניות לתלמידים מתקשים*
- *ספרייה*
- *חלוקת הכיתה לקבוצות*
- *תכניות לתלמידים מצטיינים*
- *שעות ייעוץ*
- *תכניות לעולים*

בית ספר יכול, כמובן, לנצל יותר מתוספת אחת. הרשימה לעיל מדגישה את האפשרויות השונות והמגוונות שניתנות למנהל בזכות התוספת.

התפלגות כמות השעות השבועיות הנוספות:

- *אין תוספת שעות כלל: 12% מבתי הספר*[28]
- *שעה אחת: 6% מבתי הספר*
- *שעתיים: 25% מבתי הספר*
- *שלוש שעות: 12% מבתי הספר*
- *ארבע שעות: 15% מבתי הספר*
- *חמש שעות: 6% מבתי הספר*
- *שש שעות: 9% מבתי הספר*
- *שבע שעות: 6% מבתי הספר*
- *שמונה שעות או יותר: 9% מבתי הספר*

באינוונטר בדקנו את שכיחות התוספת במקצועות השונים. להלן השוואה בין ממצאי האינוונטר לממצאי המדגם:

התוספת:	**אחוז מכלל השיעורים הנוספים: ע"פ האינוונטר**	**אחוז בתי הספר בהם יש התוספת: מדגם (חישוב משוקלל)**
אמנות	32%	32%
מדעים	25%	21%
תגבור מקצועות רגילים	23%	29%
ספורט	10%	7%
מקצועות יהדות	10%	11%
סה"כ	100%	100%

---

[28] בבתי ספר אלה, תל"ן מתבטאת בתוספת אחרת, ראה נספח א'.

BEST COPY AVAILABLE

להלן פירוט, התוספות בכל מקצוע על-פי מחקר העומק:

טבלה מס׳ 11:

תוספת מקצועות שונים בכיתה ה׳, ביחידות של שעה לכיתה[29]

	תוספת של שעה	תוספת של שעתיים	תוספת של שלוש שעות	תוספת של יותר משלוש שעות	סה"כ	אחוז לפי השקלול
חשבון	15	16	-	8	39	10%
אנגלית	9	32	9	8	58	15%
הבנת הנקרא	7	4	6	-	17	4%
יהדות	7	4	6	-	17	4%
ספורט	12	6	-	8	26	7%
אמנות	19	30	6	4	59	15%
דרמה	17	20	-	-	37	9%
מחול	8	4	-	-	12	3%
טבע	12	24	-	8	44	11%
מחשבים	9	8	-	-	17	4%
תלמוד	2	-	-	16	18	5%
מדע	12	12	-	4	28	7%
מלאכת-יד	9	4	-	8	20	5%
סה"כ	137	164	27	60	392	100%

תוספת של שלוש שעות שבועיות או יותר במקצוע מסוים, מאפיינת בדרך כלל בית ספר שבו בחרו במגמה מיוחדת: מגמה תורנית, מגמת אמנויות וכדומה.

ובכן, תמונה מפורטת יותר מצביעה על חלוקה בין המקצועות בדומה לזו שקיבלנו באינוונטר: התל"ן מנוצלת אמנם להעשרה, אך כמעט באותה מידה גם לתוספת של לימודי יסוד לבית הספר.

הפעלת התל"ן

רוב המנהלים העידו שלא קיבלו כל הנחיות על הפעלת התל"ן. אלה שמעידים כי קיבלו הנחיות כאלה מתייחסים לחוזרי מנכ"ל. אם לא מתקבלות הנחיות, כיצד בכל זאת מופעל התל"ן? בחרנו לבחון סוגיה זו בשיטה אינדוקטיבית: אנו מסיקים מצפייה במעשים בפועל על הגורמות המפעילות אותם.

---

[29] ערכנו את השקלול בדרך הבאה: כל בית ספר קיבל משקל לפי מספר השעות של התוספת; למשל, בית ספר שבו מלמדים שעתיים אנגלית קיבל את המשקל 2 באנגלית. אלה שציינו שמלמדים אצלם מקצוע כלשהו יותר משלוש שעות שבועיות קיבלו את המשקל 4.

על מנת לבדוק את הפעלת התל״ן, נפיצותה ומשמעותה עבור בית הספר, בדקנו כמה פרמטרים:

- כמה שנים מופעלת התל״ן בכל בית ספר?
- האם היו שינויים מרחיקי-לכת באופן הפעלתה בשנים האחרונות?
- אילו גורמים מקבלים החלטות בקשר לתל״ן?
- האם התל״ן משולבת בתכנית הלימודים?
- מי מפקח על הפעלת התל״ן עבור הסביבה הבית ספרית?

התשובות לכל השאלות הללו עשויות לתת תמונה ברורה יותר על המשמעות האמתית של התל״ן.

תקופת פעילות התל״ן

כפי שראינו, החינוך האפור התפתח בשנות השמונים. שאלנו את המנהלים כמה שנים לפי מיטב ידיעתם מופעלת תל״ן בבית ספרם:

- ב-9% בתי ספר פועלת התל״ן למעלה מ-15 שנה
- ב-9% למעלה מ-10 שנים
- ב-12% למעלה מ-5 שנים
- ב-25% בין 2 ל-3 שנים
- ב-21% מבתי הספר התחילו את הפעלת התל״ן רק השנה
- ב-24% האחרים לא ידעו להשיב

נראה שחלוקה זו מייצגת את קצב ההתפתחות המהיר המאפיין את התל״ן בשנים האחרונות. לפחות 46% מבתי הספר הנהיגו תל״ן בשלוש השנים האחרונות. אחד ההסברים להתרחבות הרבה היא כניסתה המסיבית של קרן קרב להפעלת תכניות נוספות בשנה שבה נערך המחקר.

רוב המנהלים סיפרו שהתל״ן על כל פרטיה לא השתנתה בבית ספרם בצורה מהותית בשנתיים האחרונות. כלומר, ישנו מיסוד של תהליך התל״ן, וכן התרחקות מהתהליכים שאפיינו את התל״ן בתחילתה.

המחליטים בנושא התל״ן

הגורם המחליט בקשר לעקרונות הפעלת התל״ן משמעותי לגבי תהליכי אימוצה ומיסודה. הגורם המכריע הקובע את התל״ן:

- ב-3% מבתי הספר - המנהל, המורים וההורים

BEST COPY AVAILABLE

- ב- -15% המנהל בשיתוף המורים
- ב- -15% קרן קרב היא המכריעה בנושא
- ב- -12% המנהל מחליט בעצמו
- ב- -6% המנהל וההורים
- ב- -6% סגל המורים של בית הספר
- ב- -6% הרשות המקומית
- ולבסוף, ב-3% המתנ״ס הוא הגורם העיקרי בהחלטות הקשורות לתל״ן.

יש לשים לב היטב לכך שרק ב-43% מבתי הספר יש להורים חלק כלשהו בקביעת התל״ן, וזאת לאחר שבתחילת התהליך היו ההורים היזמים הבלעדיים של תכניות אלה. זאת ועוד: ב-63% מבתי ספר המנהל בעצמו או בשיתוף עם גורמים אחרים קובע את התל״ן. למעשה, מנהל בית הספר הוא הגורם הבולט במצב החדש. מנהלים רבים ציינו שהם רואים בתל״ן גורם מכריע ביכולתם לתפקד כמנהלי בתי הספר.

שילוב התל״ן ביום הלימודים

קיים הבדל רב בין בית ספר בו התל״ן משולבת בתכנית הלימודים הרגילה ומשפיעה על המערכת כולה, לבין בית ספר בו התל״ן מוסדרת כחלק נפרד מתכנית הלימודים ומתקיימת אחרי תום הלימודים. במקרה האחרון, התל״ן אינה משולבת בתפיסת העולם הכללית של בית הספר, ומשרתת רק קבוצת הורים מסוימת (הסדר זה אפשרי רק בבתי ספר בהם התל״ן ממומנת על-ידי ההורים בלבד). לפי ממצאי המזכירות הפדגוגית (כפי שסיפר לנו עליהם מר רפי קאופמן), העברת התל״ן אל אחרי שעות הלימודים נובעת לעתים מסכסוכים בין הורים המעוניינים בתל״ן לאלה שאינם מעוניינים בה. ההסדר מהווה למעשה ויתור על התמודדות עם הקושי בין קבוצות ההורים. בדיקה לעומק העלתה:

- ב-85% מבין בתי הספר השעות משולבות בתכנית הרגילה של בית הספר
- ב-15% מבתי הספר השעות נוספות אחרי תום יום הלימודים.

הגופים המפעילים תל״ן

שאלנו את המנהלים על נותני שירותי התל״ן ועל אופי הגופים העוסקים בהפעלת התכניות הנוספות. באופן כללי, מפעילי התכניות מתחלקים לגופים מסחריים וגופים לא מסחריים. האחרונים הם מורים אשר שירותיהם נשכרים ישירות על ידי בית הספר, או גופים ציבוריים כגון מט״ח, החברה להגנת הטבע וכדומה. גופים מסחריים הם חברות פרטיות המציעות שירותי לימוד. קרן קרב מציעה לבתי הספר בהם היא פועלת מבחר של חברות אשר נבדקו ומומלצות על

ידיה, בהן חברות ציבוריות וחברת פרטיות כגון 'קידום', 'אתגר' וכדומה. קרן קרב עורכת יריד בכל שנה ומציעה את התכניות הללו לבתי הספר. במחקר העומק נמצא:

- 70% מבתי הספר ציינו שכמעט כל התוספות מופעלות על ידי גופים לא מסחריים
- 12% ציינו שהרוב איננו מסחרי
- 3% חצי מסחרי וחצי ציבורי
- 3% הרוב מסחרי
- 3% כמעט הכל מסחרי
- 9% לא ענו על השאלה.

פיקוח

בסוגיית ה'פיקוח' טמון כוח לגלות את ההיגיון החברתי-חינוכי של התופעה הנחקרת. חוסר פיקוח עשוי לבטא אחד משני מצבים הפוכים: חוסר סדר - מצב בו כל מורה עושה כעולה על דעתו בכיתה ואיש אינו יודע מה נעשה באמת; או חיזוק בלתי פורמאלי של מעמד המנהל במסגרת הביזור והמגמה לאוטונומיה בית ספרית. במקרה זה, המנהל הוא למעשה גם המפקח על הנעשה בכיתה.

בתשובה לשאלה מי המפקח העיקרי על הצלחת התכנית הנוספת ענו המנהלים:

- 37% המנהל
- 9% צוות הניהול
- 6% המנהל וההורים ביחד
- 6% התלמידים באמצעות משוב
- 21% קרן קרב
- 3% המתנ"ס
- 18% המנהל והמורים

מן הממצאים עולה שאין הסדרי פיקוח קבועים וברורים מצד משרד החינוך.

ייתכן שהיעדר פיקוח פורמלי מצד משרד החינוך בכל הקשור לתל"ן מעיד על כך שעבור משרד החינוך התל"ן איננה בעלת חשיבות רבה; כלומר - איננה מהווה סכנה אמתית לסמכות של המערכת המרכזית.

דרך אחרת לבדוק מי למעשה מפקח על הנעשה היא לברר כיצד נפתרות בפועל הבעיות הקשורות בהפעלת התל"ן. מתברר שגם בנושא זה המנהל הוא הדמות הדומיננטית.

- 43% ענו: המנהל פותר בעיות הקשורות בתל"ן
- 27%: המנהל בעזרת ההורים
- 3%: קרן קרב

- 21%: גורמים שונים
- 6% לא ענו על השאלה

בנושא זה אנו רואים מעורבות רבה יותר של ההורים, אבל לא מעורבות מכרעת.

השוואה בין התל״ן ללימודים הרגילים בבית הספר

התל״ן, כאמור, יכולה לתת בידי המנהל אפשרות לפתח שיטות עבודה מיוחדות וליצור ייחודיות בית ספרית. השוואה בין הלימודים הרגילים לבין לימודי התל״ן יכולה להתפרש לכיוונים הפוכים: התל״ן יכולה להוות יחידה נוספת בבתי הספר הפועלת כמו שאר היחידות; אולם ייתכן גם ההסבר ההפוך: התל״ן השפיעה במידה כה רבה עד שכל צביונו של בית הספר השתנה וכל השיעורים מתנהלים בצורה ייחודית. התוצאה הבולטת ביותר היא דווקא הדמיון בין התל״ן לבין הלימודים הרגילים.

כאשר יש הבדל מהותי בין התל״ו לבין הלימודים הרגילים באותו בית ספר, נראה שבית הספר משתמש בתל״ן כדי להעשיר את יום הלימודים של התלמידים גם בתוכן וגם בשיטות; אך השינוי אינו משפיע על סגנון בית הספר בכלל. בכדי לברר את היחס בין לימודי התל״ן לבין הלימודים הרגילים בבית הספר, שאלנו כיצד מתנהלים היבטים שונים של עבודת בית הספר בשעות הרגילות לעומת שעות התל״ן:

היעדרויות מורים בתל״ן	-	אין הבדל 79%; פחות בתל״ן 15%; יותר בתל״ן 6%
בעיות משמעת בתל״ן	-	אין הבדל 59%; פחות בתל״ן 16%; יותר בתל״ן 25%
האם שיעור התל״ן חובה?	-	חובה לכולם 79%; חלקם 9%; לא 12%
האם כל התלמידים משתתפים בתל״ן?	-	כן 27%; לא 73%
האם לילדים יש אפשרות לבחור את השיעור?	-	אין אפשרות בחירה 53%; חלקית 22%; כן 25%
האם מחלקים ציונים בשיעורי תל״ן?	-	אין ציונים 39%; בחלקם 22%; כן בכולם 39%
האם נותנים שיעורי בית בשיעורי תל״ן?	-	לא 30%; חלקם 52%; כן בכולם 18%
האם מורי התל״ן משתתפים בישיבות רגילות?		לא 36%; בחלקם 30%; כן בכולם 34%
האם קיימים מתחים בין מורי התל״ן לעמיתיהם?	-	לעתים רחוקות 79%; לעתים קרובות 21%

באופן כללי מסתמן בשיעורי התל׳ין שילוב רב יותר של סממנים השאובים מתחום החינוך הבלתי פורמלי מאשר בשיעורים הרגילים בבית הספר (פחות חובת השתתפות, פחות ציונים וכדומה).

יחד עם זאת, היינו מצפים שיונהגו בתל׳ין חידושים גם מבחינת שיטות ההוראה. אולם כאשר בדקנו בפועל את השימוש בשיטות הוראה חדשניות או מיוחדות, מצאנו שאין שימוש רב יותר בשיטות מיוחדות בלימודי התל׳ין מאשר בלימודים הרגילים.

טבלה מס׳ 12:

השוואה בין שיטות הלימוד המקובלות בתל״ן ובשיעורים הרגילים

	בשיעורים הרגילים	בשיעורי תל״ן
שיטות רגילות	9%	13%
שיטות פעילות	24%	31%
שיטות יחידניות	6%	4%
שיטות פעילות ויחידניות	49%	43%
שיטות אחרות	12%	9%

יש בתי ספר המשתמשים בשיטות הוראה רגילות בשיעורי התל׳ין יותר מאשר בשיעורים הרגילים. השימוש בשיטות יחידניות קטן מאוד במסגרת התל׳ין. בסך הכל מסתבר שאין שימוש בולט בשיטות הוראה מיוחדות בתל׳ין לעומת השיעורים הרגילים. ייתכן שממצא זה נובע מראייה של התל׳ין כהעשרה. העשרה איננה מצריכה התייחסות אישית לכל תלמיד וקידומו לפי צרכיו ; היא גם איננה מתיימרת ללמד מיומנויות החשובות להמשך ההצלחה של התלמיד בחיים, אלא להפכו לאדם עשיר יותר במטענו האישי. לפיכך, אנו מוצאים המעטה בשימוש בשיטות יחידניות, המעטה בבחינות ובסממנים הישגיים אחרים. גישה זו עדיין איננה מסבירה מדוע קיים ריבוי הוראה פרונטלית.

יחסי ההנהלה עם ההורים

הפעלת התל׳ין מעלה על סדר היום את היחסים של בית הספר עם הורי התלמידים, גם כאשר ההורים אינם היוזמים או המממנים של התכנית. כאשר גופים כמו הרשויות המקומיות מחליטים על השקעה בתל׳ין, אחד השיקולים הוא הגברת שביעות-הרצון והמעורבות של ההורים בחיי ילדיהם בבית הספר.

בתשובה לשאלה כיצד ניתן להגדיר את היחסים בין ההנהלה להורים, ענו המנהלים :

- 43% יחסים מצוינים בין ההנהלה להורים, שיתוף פעולה מלא
- 48% יחסים טובים

- 6% היחסים לא כל כך טובים
- 3% לא ענו לשאלה

הרוב המכריע של המנהלים מציינים, אם כן, שיחסיהם עם ההורים טובים. כלומר, אין מתחים מיוחדים - למרות הבעיות אשר עשויות להתעורר בין ההורים והמנהל דווקא בבית ספר שבו מופעלת תל"ן.

בחלק הראשון עמדנו על בעיות רבות ומגוונות בין ההורים לבין מנהל בית הספר ובין קבוצות שונות של הורים, כפי שעלו מדברי המרואיינים. אולם בעיות אלה לא קיבלו ביטוי בתשובות לשאלון המנהל. ייתכן שההסבר לכך הוא שהמרואיינים הצביעו על בעיות בתחילת הדרך, ואילו התל"ן נמצאת כיום במקומות רבים במצב ממוסד יחסית. הסבר אחר הוא שהבעיות הללו, למרות היותן קיימות, אינן מכריעות בהערכה הכללית של יחסי ההורים וההנהלה.

טבלה מס' 13:

בעיות ביחסים בין ההנהלה וההורים

	בעיות עם הורים שאינם מעוניינים בתל"ן	**הורים מעורבים יותר מדי**
במידה רבה מאוד	-	-
במידה רבה	3	12
במידה מעטה	24	27
כלל לא	61	52
לא רלוונטי	12	9
סה"כ	100%	100%

אנו למדים מממצאים אלו שמעורבות הורים איננה מהווה בעיה לבית הספר באופן כללי. יחד עם זאת, גם כאשר מיעוט הורים אינו שבע רצון, כאשר קבוצה קטנה של הורים מסרבים להשתתף בתל"ן או לשלם עבורה, כאשר היחסים של חלק מההורים עם ההנהלה אינם תקינים, עלול הדבר לפגוע באווירה ובתפקוד של בית הספר כולו. לעתים משמש ויכוח זה גם מעין מאבק כוח על השליטה בבית הספר בין הורים מסוימים לבין ההנהלה.

יחסי הורים והנהלה ותשלומי הורים

חלק ממערכת היחסים בין ההנהלה לבין ההורים סובב סביב שאלת התשלומים - הן התשלומים לתל"ן (במקרה שאלה נדרשים מההורים) הן התשלומים הרגילים של דמי שכלול, יסל תרבותי, טיולים וכדומה. נראה כאילו הוויכוח על התשלומים הוא מקור לסכסוכים בין ההנהלה להורים ובין קבוצות הורים שונות. סכסוכים על תשלומים משמשים גם במקרים אחדים מיקוד של הפער שבין תפיסת ההורים את תפקידם בבית הספר לבין תפיסת המנהל את תפקיד ההורים; לעתים

קיים פער בין תפיסות של שתי קבוצות הורים שונות את תפקידן בבית הספר. סוגיית התשלומים מהווה גם היא בעיה:

טבלה מס׳ 14:

בעיות ביחסים בין ההנהלה וההורים לגבי תשלום

	בעיות גבייה (תשלומי הורים בכלל)
במידה רבה מאוד	12
במידה רבה	24
במידה מעטה	34
כלל לא	21
לא רלוונטי	9
סה״כ	100%

מחיר התל״ן

מחיר התל״ן משמעותי הן לגבי הקושי האמתי בתשלום לאוכלוסיות מסוימות הן לגבי הציפיות של ההורים לתמורה לכספם. נציין את המחיר שמשלמים ההורים עבור התל״ן:[30]

- ב-43% מבין בתי הספר אין כלל גביית כספים מההורים עבור תל״ן
- ב- 30% מחיר התל״ן נמוך מ-18 שקל לחודש
- ב- 21% המחיר נע בין 25 ל-55 שקלים לחודש
- ב- 3% ההורים משלמים עד 130 שקל לחודש
- ב- 3% ההורים משלמים 180 שקל לחודש

כבר בשלב האינוונטר עמדנו על כך שבעיות הגבייה בפועל ברוב בתי הספר מצומצמות ומוגבלות למיעוט של הורים. ואולם, קיימת גם בעיה אמתית של הורים שאינם מסכימים לשלם סכום גבוה. בבתי הספר בהם התל״ן יקרה יחסית, מצאנו מקרים של אי הסכמה על גובה התשלום. הדבר בלט במיוחד בבתי הספר הקיבוציים. בבתי ספר אלה התלמידים מבחוץ משלמים בפועל את הסכום הנדרש, ואילו הקיבוץ מעביר את הסכום עבור ילדיו למוסד החינוכי. בשני המוסדות הקיבוציים בהם ביקרנו קרן קרב מעורבת במתן שירותי תל״ן, אך בשניהם התשלום גבוה בהרבה מהמקובל בבתי ספר אחרים בהם פועלת קרן קרב.

---

[30] השוואה בין תוצאות האינוונטר לבין המדגם מראה שבמדגם יש חלק גדול יותר לבתי הספר בהם התשלומים הם עד 100 שקל בחודש. הסיבה לכך היא עליית התפוצה של קרן קרב אחרי עריכת האינוונטר.

BEST COPY AVAILABLE

שימוש בנתונים משאלון המנהל בשאלונים האחרים

בשאלונים שהעברנו למורים, הורים ותלמידים, לא שאלנו על הנעשה הלכה למעשה בבית הספר: כמה שעות מקבל כל תלמיד; באילו מקצועות; מי ממונה או מחליט על ההיבטים השונים של התל״ן, וכדומה. נתונים אלה מהווים משתני רקע משותפים לאוכלוסייה של בית הספר. שאבנו פרטים אלה משאלוני המנהלים. הוצאנו משאלוני המנהלים את הנתונים הכלליים על הפעלת התל״ן בבית הספר ועל התוספת הספציפית שמקבלים תלמידי כיתה ה׳, והצמדנו אותם לכל אחד מהשאלונים האחרים של בית הספר. למעשה, תשובות המנהל לשאלות הפכו לחלק משאלוני התלמידים ומשאלוני ההורים. הסיבה לבחירה בדרך פעולה זו היא כפולה: ראשית, התלמידים אינם מודעים תמיד בדיוק לפרטי המבנה של השיעורים שהם מקבלים בבית הספר; הם גם אינם יודעים בבירור אילו שיעורים שייכים לתל״ן ואילו שייכים למערכת השיעורים הרגילה. גם ההורים אינם מצויים תמיד בפרטים אלו. שנית, מטרתנו הייתה לקצר כמה שאפשר את השאלון כדי להקל על מילויו.

שאלון התלמידים

הצגנו לתלמידי כיתות ה׳ אותם בדקנו שאלון קצר המותאם לגילם. בחרנו בכיתה ה׳ מתוך רצון לבדוק תלמידים בעלי ותק בבית הספר, אשר קרוב לוודאי מתמצאים במערכת. לא בחרנו בילדי כיתה ו׳ הוותיקים יותר, מכיוון שכיתה ו׳ היא כיתת מעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. חששנו שהמבחנים והמתח שקודמים למעבר עלולים להשפיע על ראיית התל״ן, במיוחד במקרים בהם התל״ן מתרכז בהעשרה שאיננה נתפסת כמשמעותית לגבי שאלת בית ספר ההמשך.

המטרות הערכיות של בית הספר

על מנת לגלות את משמעות התל״ן בעיני האוכלוסיות השונות, ניסינו לברר מהן המטרות הערכיות שלהן בנוגע לבית הספר באופן כללי ואחר כך לבדוק את מקומו של התל״ן במבנה ערכי זה.

הצגנו לתלמידים רשימה של מטרות ערכיות בקשר לבית הספר, וביקשנו מהם לסמן את מידת החשיבות שהם מעניקים לכל אחת מהן. לאחר מכן בדקנו את מבנה הקשרים בין הערכים.

המשתנים הם תשובות לשאלה: באיזו מידה חשובים לך בבית הספר הדברים הבאים?

טבלה מס' 15:

מידת החשיבות של מטרות ערכיות בבית הספר

	חשוב מאוד	חשוב	לא כל-כך חשוב	לא חשוב	סך הכל	ממוצע
להשיג ציונים גבוהים	85	13	1	1	100%	3.8
ללמוד דברים שימושיים	70	21	7	2	100%	3.6
להיות עם חברים	62	28	9	1	100%	3.5
ליהנות	62	24	12	2	100%	3.5
ללמוד דברים מעניינים	58	33	7	2	100%	3.5
להיות הטוב ביותר בכיתה	32	28	29	11	100%	2.8
ללמוד באווירה דתית	19	12	16	53	100%	2.0

מעניין לציין שהערכים החשובים ביותר בעיני התלמידים הם "להשיג ציונים גבוהים" (ממוצע 3.8) ו"ללמוד דברים שימושיים" (ממוצע 3.6). כלומר, בית הספר נתפס בעיני התלמידים כמקום אינסטרומנטלי: כלי אשר יסייע להם בעתיד. הערכים שקיבלו את הציון הנמוך ביותר הם "להיות הטוב בכיתה" (ממוצע 2.8) - המעיד על כך שאין בעיניהם חשיבות לתחרות בין התלמידים בבית הספר - ו"ללמוד באווירה דתית" (ממוצע 2.0), אשר מיקומו נובע כנראה מכך שרוב בתי הספר במדגם אינם דתיים.

ניתוח רב משתני

בניתוח נתונים יש שני סוגים של סדר. האחד מנסה לאתר את הארגון הפנימי (מבנה) של המשתנים עצמם; זהו ניתוח סובסטנטיבי. במקרה שלנו אנו משתמשים ב-SSA[31] כדי לערוך ניתוח זה. הסוג השני עוסק באוכלוסיית הנחקרים ומנסה ליצור טיפולוגיה של תת קבוצות באוכלוסייה. לסוג ניתוח זה אנו משתמשים ב-POSAC.[32]

---

[31] ראשי תיבות של Smallest Space Analysis או Similarity Space Analysis.

[32] POSAC. Partial Order Scalogram with Coordinates הומצא על ידי פרופ' לואיס גוטמן. זהו המשך והכללה של סולם גוטמן הידוע. ואולם, בעוד שסולם גוטמן הקלסי הראשון הוא חד-ממדי, ה-POSAC הוא דו-ממדי. ה-POSAC משווה בין זוגות של פרופילים. ישנם שני סוגים של קשרים בין פרופילים: כאלה שניתנים להשוואה (כאשר אלמנט אחד של פרופיל X גדול יותר מאותו אלמנט בפרופיל Y וכאשר שאר האלמנטים, גם הם לפחות שווים או גדולים יותר ב-X. לעומת זאת, שני פרופילים אינם ניתנים להשוואה כאשר אלמנט ב-X גדול יותר מאשר ב-Y אבל באותו זמן אלמנט אחר ב-X קטן יותר מאשר ב-Y).

מטריצה מס' 1:

הקורלציות בין משתני הערכים לפי שאלוני התלמידים

```
        1   2   3   4   5   6   7
     +---------------------------
 1 I 100
 2 I  39 100
 3 I -33  62 100
 4 I  30  54   6 100
 5 I  31  64   1  50 100
 6 I  67  21   1  20  22 100
 7 I   1   5  29  21  21  -2 100
```

מקרא

(1) להיות עם חברים
(2) להשיג ציונים טובים
(3) להיות הטוב ביותר בכיתה
(4) ללמוד דברים מעניינים
(5) ללמוד דברים שימושיים
(6) ליהנות
(7) ללמוד באווירה דתית

הקורלציות הגבוהות במיוחד במטריצה הן בין "להיות הטוב ביותר בכיתה" לבין "להשיג ציונים טובים" (0.65); ובין "להשיג ציונים טובים" לבין "ללמוד דברים שימושיים" (0.64). אולם ברוב המקרים ניתן לראות כי הקורלציות חלשות למדי.

הקורלציה בין "להיות עם חברים" לבין "להיות הטוב ביותר בכיתה" יוצאת דופן בעניין זה. שני ערכים אלה מנוגדים במידה מסוימת בעיני התלמידים: הקורלציה ביניהם היא 33-.

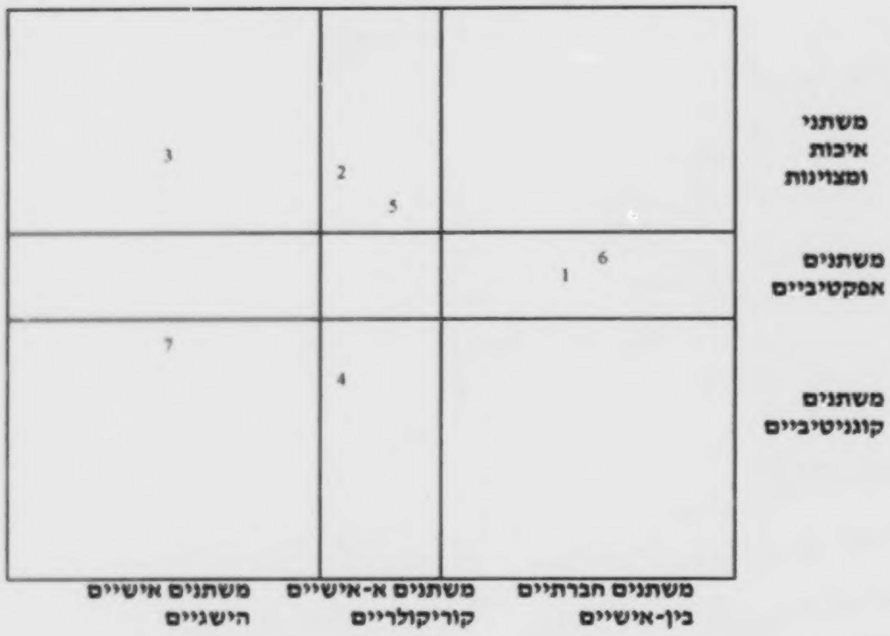
מעניין לציין כי למשתנה "ללמוד באווירה דתית" אין קשר חזק עם אף אחד מהמשתנים האחרים. אי לכך, לא ניתן לנבא מתוך יחסו של תלמיד למשתנה "ללמוד באווירה דתית", מה יהיה יחסו לגבי ערכים אחרים הקשורים לחינוך בבית-הספר.

עד כה, ניסינו ללמוד ולהבין מהם ההקשרים בין המשתנים השונים; אבל קשה לנו, למרות מספרם המועט למדי של המשתנים, להסתכל על כולם בו זמנית. ניתן לעשות זאת באמצעות ניתוח ה-SSA בתכנת HUDAP. התכנה פותחה באוניברסיטה העברית בירושלים בהתאם לתורת השטחות של פרופ' לואיס גוטמן, והיא מתרגמת כל משתנה לנקודה במרחב אוקלידי. המשתנה הזה ממוקם במרחק מסוים מכל משתנה אחר לפי העיקרון הבא: ככל שהמתאם בין שני משתנים גבוה, המרחק ביניהם קטן; או להיפך, ככל שהמתאם בין שני משתנים קטן, המרחק ביניהם גדול.

מן המפה הקוגניטיבית של עולם הערכים עולים כמה סוגי קשרים בין המשתנים:

מפה מס׳ 1:

מפה קוגניטיבית של עולם הערכים



מקרא

(1) להיות עם חברים
(2) להשיג ציונים טובים
(3) להיות הטוב ביותר בכיתה
(4) ללמוד דברים מעניינים
(5) ללמוד דברים שימושיים
(6) ליהנות
(7) ללמוד באווירה דתית

1. חלוקה אופקית, לפי סוג הערך:

א. ערכים הקשורים לאיכות ומצוינות: "להיות הטוב ביותר", "להשיג ציונים גבוהים", "ללמוד דברים שימושיים" (בחלק העליון של המפה).

ב. ערכים אפקטיביים: "להיות עם חברים" ו"ליהנות" (בחלק האמצעי של המפה).

ג. ערכים קוגניטיביים: "ללמוד נושאים מעניינים", "ללמוד באווירה דתית" (בחלק התחתון של המפה).

אפשר להבחין גם בין הרצועה העליונה של המפה בה מרוכזים המשתנים המתייחסים החוצה - אל העולם - לבין שתי הרצועות התחתונות בהן מרוכזים המשתנים הפנים-בית-ספריים. אלה הם המשתנים המאפיינים את האקלים ואת האטרקטיביות של בית הספר.

2. חלוקה אנכית, לפי סוג היחסים הבין-אישיים המאופיינים באותו ערך:

א. משתנים חברתיים בין-אישיים: "להיות עם חברים", "ליהנות" (בחלק הימני של המפה).

ב. משתנים א-אישיים קוריקולריים: "ללמוד דברים שימושיים" ו"ללמוד דברים מעניינים" (בחלק המרכזי של המפה).

ג. משתנים אישיים הישגיים, אלה שדורשים מאמץ: "להשיג ציונים גבוהים", "להיות הטוב ביותר", "ללמוד באווירה דתית" (בחלק השמאלי של המפה).

עצם העובדה שניתן לסווג את המפה בצורה הגיונית, מאשרת את החלק המתאים של משפט המיפוי ומוכיחה את חוקיות התופעה מבחינה קוגניטיבית.

פרופילים

על מנת לבדוק תפיסות עולם מורכבות, החלטנו להתבונן בפרופילים ובתדירות של הערכים, כלומר - אילו מהערכים מופיעים כקבוצה אצל תלמיד מסוים; לכן בחרנו להשתמש ב-POSAC. יש לציין שה-SSA מסדר משתנים (סדר המבוסס על מתאמים של המשתנים); ה-POSAC, לעומת זאת, מסדר את הנחקרים עצמם, ומאפשר יצירת טיפולוגיה סוציולוגית.

קיימים שבעה נתונים בינאריים;[33] לכן, ב-POSAC אפשר לצפות למקסימום של 128 (או 2^7) פרופילים. מצאנו בפועל רק 66 פרופילים שונים. זוהי תוצאה טובה, המעידה על כך שיש חוקיות בין המשתנים.[34]

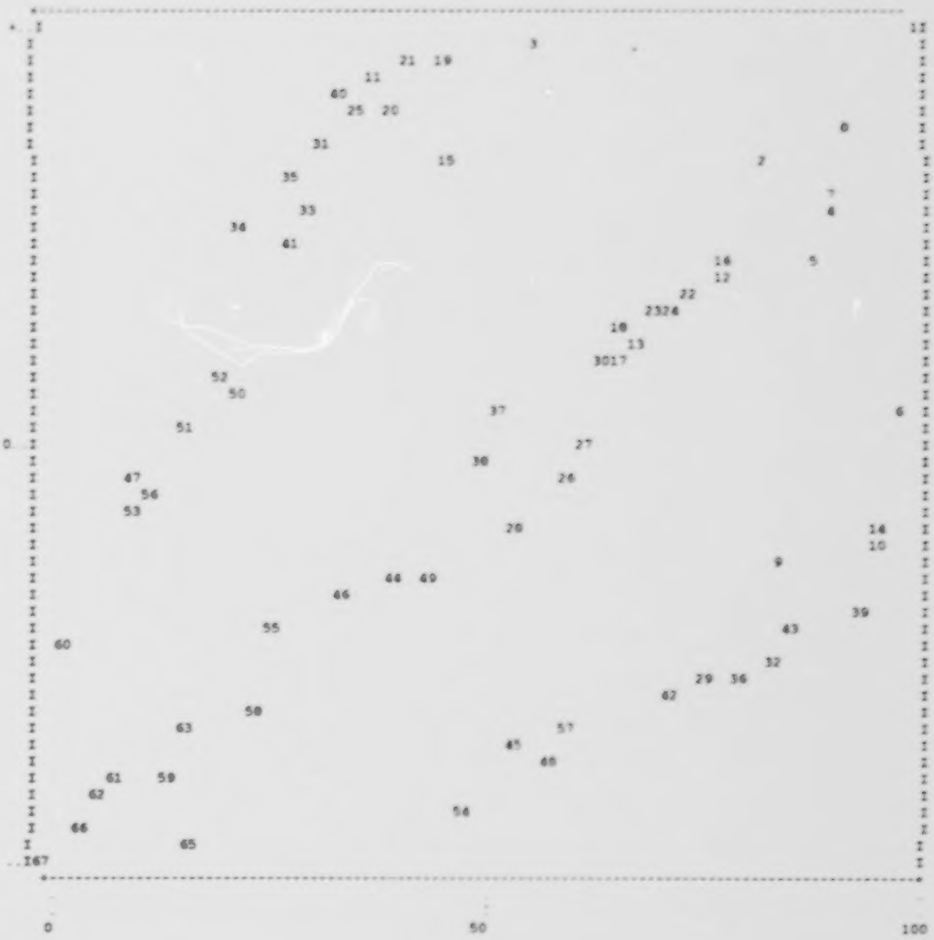
---

[33] כדי להפחית את מספר האפשרויות מ-4 בחזקת 7 ל-2 בחזקת 7, הפכנו את הקטגוריות 4-1 לשתי קטגוריות, האחת חיובית והשנייה שלילית.

[34] ככל שמספר הפרופילים קטן יותר כן אפשר לומר שהתחום מאורגן יותר וישנה חוקיות חזקה יותר בין הפרופילים.

מפה מס׳ 2 :

POSAC של פרופילים לפי ערכים



בסקלוגרמה ניתן להבחין בטיפולוגיה. הפרופילים הניתנים להשוואה מסודרים לפי סדר בין דרום-מערב לצפון-מזרח בסקלוגרמה ; בין צפון-מערב לדרום-מזרח מסודרים אלה שאינם ניתנים להשוואה. יתרון חשוב ביותר של השיטה הוא שכאשר לוקחים בחשבון את כל הפרופילים בהתחשב בכל ההקשרים, מצליחים לעתים לגלות השוואה שמלכתחילה אי אפשר היה לקבל אותה.

ה-OSAC מציין גם את שני המשתנים המבחינים בצורה הטובה ביותר בין הפרופילים השונים של התלמידים. שני האלמנטים ״להיות עם חברים״ ו״להיות הטוב ביותר בכיתה״ מנוגדים ; וכך, הראשון מאפיין את ציר ה-Y והשני את ציר ה-X.

שני המשתנים המבחינים מחלקים למעשה את המפה לארבעה אזורים, בצורה הבאה : הדיאגרמה המתארת את כל הפרופילים ביחסם אל ״להיות עם חברים״ ; כל הפרופילים בהם המשתנה הזה

BEST COPY AVAILABLE

קיבל ציון חיובי מופיעים כ-׳2׳, וכל הפרופילים בהם המשתנים הופיע כשלילי מופיעים כ-׳1׳.[35] הפרופילים השליליים מופיעים כמעט כולם בחלק התחתון של הדיאגרמה, ואילו הפרופילים החיוביים מופיעים כמעט כולם בחלק העליון של הדיאגרמה. בחלוקת המפה לפי המשתנה השני המסדר את הפרופילים (״להיות הטוב ביותר בכיתה״), הפרופילים החיוביים נמצאים במידה רבה בצד ימין של דיאגרמה ואילו הפרופילים השליליים מרוכזים בצד שמאל של הדיאגרמה.[36]

הסקלוגרמה מחלקת את אוכלוסיית התלמידים ל-4 תת-קבוצות עיקריות: האחת, לה חשובים הערכים ההישגיים ולא הערכים החברתיים; השנייה, לה חשובים הערכים החברתיים ולא הערכים ההישגיים; השלישית, לה חשובים שני סוגי הערכים; והקבוצה הרביעית - לה אף אחד משני סוגי הערכים איננו חשוב. בהמשך נשתמש בתת-קבוצות אלו כמשתנה חיצוני.

עולם הערכים והתל״ן

השאלה הבאה ששאלנו את עצמנו היא: ״כיצד ניתן להשוות בין הערכים המאפיינים תלמידים בבית ספר בו יש סוג אחד של תל״ן לבין אלה בבית ספר בו יש סוג אחר?״.

ננסה תחילה לעמוד על משתנים שיבחינו בצורה טובה בין סוגי התל״ן. נשתמש בעיקר במשתנים הבאים:

- **מספר השעות הנוספות בשבוע לכל כיתה:** זהו משתנה כמותי ואובייקטיבי. ככל שגדל מספר השעות השבועיות הנוספות לכל תלמיד בבית הספר, כן יש להניח שתגדל המשמעות המערכתית והחינוכית של שעות אלה עבור התלמיד הבודד והמערכת כולה. חילקנו את בתי הספר לשלוש קבוצות, לפי תוספת השעות:
  1. עד שעתיים
  2. שלוש עד חמש שעות
  3. בין שש לתשע שעות
- **מידת החשיבות של התל״ן בעיני מנהל בית הספר:** משתנה זה מייצג את הממד הסובייקטיבי של התופעה. כפי שראינו לעיל, המנהל הוא הדמות המרכזית בכל הנוגע להפעלת התל״ן בבית הספר. גישתו לנושא מהווה גורם מכריע בקשר לצורת התל״ן ועתידו. לפיכך, מידת החשיבות שמעניק המנהל לנושא נראית לנו כצומת וכסיכום של כל העמדות בעד ונגד התל״ן.

---

[35] מפות לפי חלוקה דיכוטומית, ראה בנספח 2.

[36] יש לשים לב לנקודה חשובה מאוד: 4 תת-קבוצות אלה אינן תוצאה של הצלבה ׳פשוטה׳ בין שני משתנים בינריים. כל הצלבה בין שני משתנים יוצרת 4 תת-קבוצות, גם אם אין לדבר משמעות מעשית. 4 הקבוצות שלפנינו מסודרות על סמך 7 המשתנים ביחד, וממקמות כל תלמיד ותלמיד בסקלוגמה לא רק ביחס לשני המשתנים המבחינים, לכן החלוקה מצביעה על טיפולוגיה משמעותית.

טבלה מס׳ 16:

חשיבות התל״ן בעיני המנהל לפי כמות התוספת בשעות שבועיות[37]

חשיבות התל״ן למנהל בית הספר	תוספת של עד שעתיים שבועיות	תוספת של שלוש עד חמש שעות שבועיות	תוספת של שש עד תשע שעות שבועיות	סך הכל
התל״ן חיוני	46	36	95	56
התל״ן טוב	24	18	5	16
התל״ן בעייתי	23	34	-	21
התל״ן מזיק	7	12	-	7
סך הכל באחוזים	100%	100%	100%	100%

אנו רואים שמידת החשיבות שמעניקים מנהלי בתי הספר לתל״ן רבה מאוד בבתי הספר בהם התוספת גדולה ביותר: 9-6 שעות לפחות. דווקא מנהלים בקבוצה שמקבלת תוספת של 5-3 שעות מעריכים את חשיבות התל״ן כנמוכה מעט מאשר המנהלים בקבוצה בה התוספת היא עד שעתיים שבועיות.

נראה שהמנהלים שלהם מספר שעות מועט יחסית רואים את היתרונות של התוספת ומעוניינים לחזק אותם. לעומתם, המנהלים שלהם כמות בינונית של תל״ן רואים את הבעיות והקשיים המכבידים על עבודת המנהל, ולכן הם מתלהבים פחות.

בקבוצה השלישית - אלה המוסיפים כמות גדולה של שעות לתלמידיהם - המנהלים רואים בתל״ן מכשיר לשינוי משמעותי ומהותי בכל הפעלת בית הספר, ורובם המכריע מעריכים את התל״ן כחשובה ביותר. נראה שכמות של שש עד תשע שעות תוספת בשבוע לכיתה מהווה מסה קריטית המשנה את עצם אופיו של בית הספר.

מפה קוגניטיבית של עולם הערכים עם משתנים חיצוניים

בפרק הקודם ראינו את האזורים השונים במפה הקוגניטיבית של הערכים. השאלה הבאה שמעניינת אותנו היא כיצד התל״ן ממוקם על מפה זו.

אנו משתמשים כאן בשיטה חדשנית הממקמת משתנים חיצוניים.[38] ברצוננו להסביר את משמעות המושג ׳משתנה חיצוני׳. המפה המתקבלת בכל ניתוח SSA כוללת את כל האוכלוסייה הנחקרת.

---

[37] לשם הערכה מספרית: מספר התלמידים אשר בבית-ספרם ישנה תוספת של עד שעתיים שבועיות (כולל בתי ספר בהם אין כלל תוספת שעות) הוא 563, בקטגוריה של שלוש עד חמש שעות נוספות מספר התלמידים הוא 764; ובקטגוריה של שש עד תשע שעות תוספת - 509 תלמידים. סך הכל 1836 תלמידים.

לכן, זהו ניתוח כולל. השאלה היא איך תת-קבוצה באוכלוסייה הכוללת מתמקמת במפה הכללית. במילים אחרות, באיזה מידה קרובה תת-הקבוצה לאזורים השונים של המפה.

השיטה שפותחה על מנת לענות על שאלות אלה מאפשרת לתרגם כל תת-קבוצה לנקודה אחת, ולמקם אותה במפה המקורית. יש לציין שלכל משתנה נוסף אין כלל חלק בסידור המשתנים הקודמים; כלומר, המשתנה הנוסף ממוקם על פני המפה מבלי להזיז את ארגון המפה המקורית. אפיון זה הוא שמגדיר את המשתנה הנוסף כמשתנה 'חיצוני'. שיטת המשתנים החיצוניים מאפשרת בין היתר להשוות בין תת-קבוצות בהתייחס לניתוח כללי.

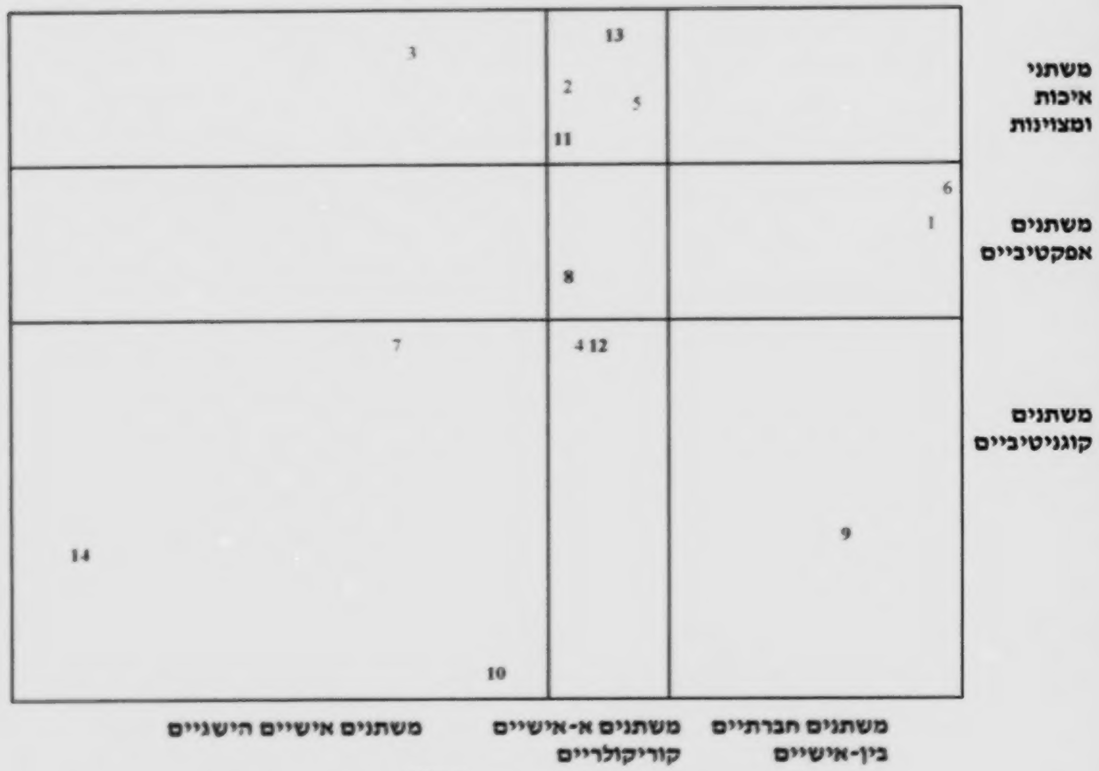
במפה זו, החיצוניות של המשתנים החיצוניים היא בעלת ממד נוסף: אנו משתמשים כאן כמשתנים חיצוניים גם בנתונים המתקבלים משאלון אחר, אותו מילא מנהל בית הספר, והמהווה במובן זה משתנה סביבתי סובייקטיבי. למעשה אנו מבקשים לראות **כיצד קשורה תפיסת המנהל את חשיבות התל״ן עם ראיית העולם של התלמיד.**[39]

משתנה חיצוני נוסף שהצבנו ב-SSA הוא **מידת הדתיות של משפחת התלמיד**, וזאת כדי למקם את העמדות הערכיות ביחס להשתייכות הדתית של המשפחה. הצענו ארבע קטגוריות של תשובות: דתית מאוד, דתית, מסורתית, לא דתית. בגלל מיעוט התשובות בקטגוריה ״דתית מאוד״ צירפנו את שתי הקטגוריות ״דתית״ ו״דתית מאוד״ לקטגוריה אחת. הפכנו כל קטגוריה של המשתנה למשתנה חדש בינרי, המכונה 'Dummy Variable'.

---

[39] ניסינו למקם על גבי מפה זו גם את הקטגוריות של מספר השעות הנוספות; אולם לא ראינו משמעות בתוצאות, ולפיכך החלטנו לוותר על משתנה זה כמשתנה חיצוני.

מפה מס׳ 3:
מפה קוגניטיבית של עולם הערכים של התלמידים עם משתנים חיצוניים



מקרא

(1) להיות עם חברים
(2) להשיג ציונים טובים
(3) להיות הטוב ביותר בכיתה
(4) ללמוד דברים מעניינים
(5) ללמוד דברים שימושיים
(6) ליהנות
(7) ללמוד באווירה דתית

המשתנים החיצוניים
(8) התלי׳ן חיונית בעיני המנהל
(9) התלי׳ן טובה בעיני המנהל
(10) התלי׳ן בעייתית בעיני המנהל
(11) התלי׳ן מוזיקה בעיני המנהל
(12) המשפחה חילונית
(13) המשפחה מסורתית
(14) המשפחה דתית או דתית מאוד

מטריצה של קורלציות בין המשתנים השונים:

עולם הערכים עם משתנים חיצוניים

```
      1   2   3   4   5   6   7
  +----------------------------

1 I 100 -10 -10  12  18  51  -3

2 I -10 100  73  24  35   1  13

3 I -10  73 100  26  13   8  32

4 I  12  24  26 100  58  18  22

5 I  18  35  13  58 100  11  21

6 I  51   1   8  18  11 100  -3

7 I  -3  13  32  22  21  -3 100

      1   2   3   4   5   6   7
  +----------------------------

8 I  -3 100 -20  44  16 -20  32

9 I  15   2  -7   8 -13   0  -3

10 I   0 -33  32 -25   4  49  61

11 I  -9   2  -7  -4   0 -13 -42

12 I -11   4 -10  16 -10  -2 -76

13 I  16  46   5  -2  18   3 -16

14 I  -8 -46  10 -22   3  -5  93
```

מקרא

(1) להיות עם חברים
(2) להשיג ציונים טובים
(3) להיות הטוב ביותר בכיתה
(4) ללמוד דברים מעניינים
(5) ללמוד דברים שימושיים
(6) ליהנות
(7) ללמוד באווירה דתית

המשתנים החיצוניים
(8) התל"ין חיונית בעיני המנהל
(9) התל"ין טובה בעיני המנהל
(10) התל"ין בעייתית בעיני המנהל
(11) התל"ין מזיקה בעיני המנהל
(12) המשפחה חילונית
(13) המשפחה מסורתית
(14) המשפחה דתית, או דתית מאוד

במפה הקוגניטיבית של עולם ערכי התלמידים עם משתנים חיצוניים ניתן לראות על-פי מיקומם של המשתנים החיצוניים כי בתי הספר בהם התל"ין חיונית או מזיקה בעיני המנהל קרובים זה לזה, ונמצאים במרכז המפה. הדבר מעיד על כך ששתי העמדות נובעות משיקולים דומים, אם כי בכיוונים הפוכים. לשני סוגי המנהלים יש תפיסה כוללת וערכית של מטרות בית הספר, אך הערכים אותם הם מדגישים שונים בכל קבוצה: המנהלים המעריכים שהתל"ין חיונית קרובים יותר לצד האישי והאפקטיבי, כלומר לנושאים ההפגתיים; ואילו המנהלים שמעריכים שהתל"ין מזיקה לבית הספר נמצאים באזור של משתני ההצטיינות, ולפיכך קרובים יותר לצד ההישגי של עולם הערכים.

לעומתם, המנהלים שעבורם לתל"ין חשיבות מועטה - לחיוב ולשלילה - נמצאים מרוחקים מכל הערכים, ובמיוחד מהערכים ההישגיים.

משתני **הדתיות** מתמקמים בצורה הבאה: המשתנה "משפחה חילונית" ממוקם במרכז המפה. הוא קשור היטב לכל הערכים ובמיוחד לערכים של האקלים בתחום הקוריקולרי, בקרבת מקום למנהלים שעבורם התל"ין חיונית. לעומת זאת, המשפחות המסורתיות ממוקמות בחלק העליון של

116

המפה, באזור של ההצטיינות האישית. המשפחות הדתיות והדתיות מאוד ממוקמות באזור ההישגי-קוגניטיבי.

מיקום המשתנים החיצוניים מעלה את שאלת הקשר בין התל״ן וחשיבותה בעיני המנהל לבין הזרם של בית הספר. עבור המנהלים בבתי הספר הממלכתיים דתיים, התל״ן חשובה במידה פחותה מאשר בבתי הספר הממלכתיים (ראה טבלה מס׳ 17).

טבלה מס׳ 17:

התפלגות חשיבות התל״ן בעיני המנהל לפי זרמים (באחוזים)

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	סך הכל
התל״ן חיונית	62	33	61	56
התלן טובה	7	35	39	16
התל״ן בעייתית	23	22	-	21
התל״ן מזיקה	7	10	-	7
סך הכל	100%	100%	100%	100%

חשוב לציין, עם זאת, כי המנהלים משני הזרמים - הממלכתי והממלכתי-דתי - רואים בחיוב את תופעת התל״ן (בקטגוריות ״טובה״ ו״חיונית״ נמצאים 69% מן המנהלים בזרם הממלכתי, ו-68% מן המנהלים בזרם הממלכתי-דתי). אך בעוד רוב המנהלים מן הזרם הממלכתי (62%) רואים את התל״ן **כחיונית**, דהיינו שקשה מאוד לפעול באופן תקין בלעדיה, הרי שבזרם הממלכתי-דתי רק שליש מן המנהלים מתייחסים כך לתל״ן, ושליש רואים בה תופעה חיובית נוספת ותו לא.

לממצא זה ניתן להציע שני הסברים: ייתכן שיש לבתי הספר הממלכתיים דתיים דרכים חלופיות להשגת תוספות. ההסבר השני הוא שבבתי ספר הממלכתיים דתיים המנהלים שמרנים וריכוזיים יותר, ואינם מעוניינים לשתף את ההורים בצורה משמעותית בארגון בית הספר.

מתוך ממצאים אלה ניתן להסיק כי התל״ן כפי שהיא מופעלת היום מתאימה יותר לבתי הספר הממלכתיים מאשר לממלכתיים-דתיים. ייתכן שהבדל זה נובע מסיבות אובייקטיביות, כגון מדד טיפוח גבוה יותר בבתי ספר ממלכתיים; וייתכן - אם כי אנו זהירים באמירה זו, אשר דורשת בדיקה מעמיקה - כי יש קשר בין התל״ן לתפיסת העולם של הזרמים השונים בחינוך.

ממצא זה מתקשר להבדל בין התל״ן בתשלום והתל״ן ללא תשלום. כפי שכבר הדגשנו, בבתי הספר הממלכתיים דתיים יש יותר תל״ן בתשלום הורים, יחסית לבתי הספר הממלכתיים. בהתאם לכך, הורים בבתי ספר ממלכתיים דתיים מוכנים הרבה יותר לתשלום מאשר הורים לתלמידי בתי הספר הממלכתיים: 14% מהורי התלמידים בבתי הספר הממלכתיים ״מתנגדים בהחלט״ לתשלומים לעומת 6% מבין ההורים בבתי הספר הממלכתיים דתיים. 35% מהורי

התלמידים בבתי הספר הממלכתיים "מתנגדים" לתשלומי הורים, לעומת 24% מבין הורי תלמידי בתי הספר הממלכתיים דתיים.

מקצועות לימוד ומשתנים חיצוניים

שאלנו את התלמידים מהי מידת ההצלחה שלהם בלימוד מקצועות שונים, וכן מהי מידת ההנאה שלהם מלימוד אותם מקצועות. מטרת הבדיקה היא לגלות כיצד היחס של התלמידים למקצועות השונים הנלמדים במסגרת בית הספר קשור משתנים האחרים. כללנו ב-SSA את הנתונים על הערכתו של התלמיד את מידת הצלחתו במקצועות השונים ואת מידת הנאתו מלימוד מקצועות אלו.

במפה הקוגניטיבית של הצלחה והנאה ממקצועות הלימוד (ראה נספח ב׳, מפה 4), נראה כי המשתנים מתחלקים כך: בצד אחד של המפה מתארגנים משתני ההצלחה בלימודי המקצועות השונים; בצד השני מתרכזות הנקודות המייצגות את ההנאה מהמקצועות השונים. מעניין לציין שההנאה וההצלחה באותו מקצוע מסתדרים האחד מול השני - למשל, בחלק העליון של המפה: (1) הצלחה בספורט ומולה (13) הנאה מספורט.

כאמור, מפה 4 ומפה 5 (שהיא בעצם מפה 4 עם משתנים חיצוניים), מאפשרות לגלות שיש הבחנה ברורה בין תחומי ההצלחה וההנאה בקרב התלמידים. מפה 6 מאפשרת הבחנה נוספת בין שלושה אזורים בקרב המקצועות השונים: המקצועות הישראליים, מקצועות היהדות והמקצועות האוניברסליים. במפה זו אין הבחנה בין ההנאה וההצלחה אלא בין התחומים בלבד. המקצוע 'הבנת הנקרא' (הן ההנאה והן ההצלחה בו) מהווה מקור רדיאלי של הפרדה בין התחומים.

בדקנו כיצד מסתדרים משתני הערכים, הדתיות, חשיבות התל״ך בעיני המנהל והזרם שלו שייך בית הספר במפת המקצועות.[40] נתבונן במשתנים החיצוניים ובמיקומם ביחס לאזורים השונים של המפה:

מיקומם של המשתנים החיצוניים מצביע על קרבה רבה, בסופו של דבר, בין האוכלוסיות השונות. יחס הקבוצות השונות למקצועות הלימוד מאורגן באותו מבנה עצמו: המפריד בין תחום ההצלחה בלימודים לבין תחום ההנאה איננו משמעותי לגבי חשיבות התל״ך בעיני המנהל.

מעניין לציין עם זאת שלושה משתנים חיצוניים הממוקמים בצד ימין של המפה, בו מרוכזים משתני ההצלחה במקצועות הלימוד השונים: הזרם הממלכתי דתי, הערך "ללמוד באווירה דתית" והעובדה שהמשפחה דתית. הדבר נובע כנראה מראיית הדת כהישגית, במובן שזהו דבר שיש לחתור אליו.

---

[40] בחנו ב-SSA תלת-ממדי שני מבטים ('הטלות'), המופיעים בנספח ב׳, מפות מס׳ 5 ו-6. מפה מס׳ 6 מראה מישור ניצב לזה המופיע על מפה מס׳ 5.

את שני המשתנים החיצוניים - "להשיג ציונים טובים" ו"להיות הטוב בכיתה" - אנו מוצאים בצד השמאלי של המפה, בו מתרכזים משתני ההנאה של מקצועות הלימוד השונים.

התבוננות במפה מס' 6 (בה אנו רואים את ההפרדה בין תחומי הלימוד השונים ישראל, יהדות ואוניברסליות) מצביעה על כך שבסופו של דבר כל תת-הקבוצות (מלבד הערך "להיות הטוב ביותר בכיתה" אשר יוצא דופן במיקומו בשתי המפות) מרוכזות באזור האוניברסלי.

מסקנות:

מן העובדה שאין הבדלים משמעותיים בין תת-הקבוצות, ניתן להסיק שמפות אלה מצביעות על מבנה בסיסי של העשייה החינוכית בבית הספר בעיני התלמידים. מבנה מיוחד זה חושף שתי עובדות חשובות בכל הקשור למטרות בית הספר.

ראשית, אנו למדים שבסופו של דבר מטרת בית הספר היא **ההצלחה**. אנו לומדים זאת ממפה מס' 5, בה ניתן להבחין בהפרדה בין ההצלחה להנאה. כל תת-הקבוצות מרוכזות בתחום ההצלחה. ניתן להסיק מכך שבסופו של דבר, בעיני התלמידים מטרת בית הספר היא הצלחה בלימודים.

שנית, אנו למדים שמטרת בית הספר היא ללמד את **התחום האוניברסלי**. זאת אנו רואים במפה מס' 6, בה מודגשת ההפרדה בין תחומי הלימוד השונים בבית הספר. כל תת-הקבוצות מרוכזות באזור האוניברסלי.

המשתנים החיצוניים המופיעים במפה זו הם משתנים מורכבים. בהמשך לטיפולוגיה שיצרנו בעזרת ה-POSAC (ראה מפה מס' 2), היינו יכולים ליצור 4 תת-קבוצות העונות לקריטריונים של הטיפולוגיה. קבוצה ראשונה, אלה המדגישים במיוחד את הערכים החברתיים ; קבוצה שנייה, אלה המדגישים במיוחד את הערכים ההישגיים ; קבוצה שלישית, אלה המדגישים את שני סוגי הערכים, וקבוצה רביעית - קטנה ביותר - של תלמידים אשר אינם מדגישים כל סוג של ערכים. נשארנו, אם כן, עם שלושה משתנים חיצוניים המייצגים את שלוש הקבוצות הראשונות.[41]

שלושת המשתנים החיצוניים ממוקמים באזור האוניברסלי. גם ממפה זו עולה שהערכים המרכזיים של בית הספר מזוהים עם התכנים האוניברסליים שלו. מעניין לציין שהערכים ההישגיים רחוקים מאוד מהתכנים הישראליים. השילוב בין הערכים ההישגיים והערכים החברתיים נמצא קרוב למרכז המפה, כלומר הוא קרוב ביותר אל כל המשתנים האחרים.

---

[41] מפה זו מופיעה כתמונת ראי של מפה מס' 6. האזורים המופיעים בצד ימין במפה מס' 6 מופיעים בצד שמאל במפה מס' 7, וכולי. דבר זה אינו משנה, כמובן, את היחס בין המשתנים ואת חלוקתם לאזורים.

BEST COPY AVAILABLE

ניתוח החישוב של POSAC לפי סגנון חיים

אחת הטענות נגד התלי'ן היא שזאת דרך מתוחכמת לעקיפת האינטגרציה בחינוך. ביקשנו לעמוד על הקשר בין בתי הספר בהם יש תלי'ן לבין מדד הטיפוח. מאחר שהתלי'ן נפוצה בשני שלישים מבתי הספר בארץ, ברור שאין היא מוגבלת לאליטות. יחד עם זאת, רצינו לראות אם ניתן להצביע על חוקיות מבנית במשתני רקע הקשורים בחלקם לסגנון חיים. בחרנו בנתוני רקע לגבי סגנון חיים, בגלל המשמעות התרבותית והכלכלית של הפעילות בשעות הפנאי.

בדקנו בקרב התלמידים את המשתנים הבאים:

- האם קונים לכם ספרים?
- האם יש לכם וידאו בבית?
- האם יש לכם מחשב בבית?
- האם אתה חבר בתנועת נוער?
- האם אתם הולכים לחוגים?
- מהו מספר הילדים במשפחה?
- מהו מספר החדרים בבית?

בחרנו במשתנים אלה מאחר וקל לתלמידים להשיב עליהם במדויק; הם אינם מודעים בדיוק למשתנים אחרים כגון השכלה ומקצוע של ההורים, וכמובן הכנסת המשפחה.

ראשית, נתבונן באפיון של התלמידים אשר השתתפו במחקר, מבחינת המשתנים שנבחרו:

- 60% משתתפים בחוגים פרטיים
- 17% ציינו שלא קנו להם ספרים בשנה האחרונה מלבד ספרי לימוד; 40% אמרו שקנו להם ספר אחד או שניים, ו-43% העידו שקנו להם הרבה ספרים.
- ל-76% יש וידאו בבית
- ל-68% יש מחשב
- 41% חברים בתנועת נוער
- משני המשתנים של מספר הילדים במשפחה ומספר החדרים בבית, יצרנו משתנה מורכב שהוא מספר ילדים לחדר. ל-30% מהתלמידים יש יותר מחדר אחד לילד במשפחה; ל-26% מספר החדרים בבית כמספר הילדים; בבתיהם של 44% יש פחות חדרים בבית ממספר הילדים במשפחה.

מצאנו שהקורלציה בין כל המשתנים היא חיובית, אם כי חלשה: בין 0 ל- 0.74.

מטריצה מס' 2:

מטריצת הקורלציות בין משתני הצריכה

```
       1     2     3     4     5     6
    +------------------------------------
    I
  1 I 1.00
    I
  2 I  .14  1.00
    I
  3 I  .18   .47  1.00
    I
  4 I  .11   .06   .28  1.00
    I
  5 I  .23   .14   .18   .23  1.00
    I
  6 I  .14   .26   .36   .00   .22  1.00
```

מקרא

(1) האם קנו לך ספרים בשנה האחרונה חוץ מספרי לימוד?
(2) האם יש לכם וידאו בבית?
(3) האם יש לכם מחשב בבית?
(4) האם אתה חבר בתנועת נוער?
(5) האם אתה הולך לחוגים פרטיים אחרי הצהריים?
(6) היחס בין מספר הילדים במשפחה לבין מספר החדרים בבית.

משמעות הנתונים האלה היא שתשובה על משתנה אחד איננה יכולה לנבא בצורה חד משמעית את התשובה על משתנה שני. כך, אם קונים לתלמיד ספרים רבים בכל שנה, אין זה יכול לנבא אם יש לו בבית מחשב או אם הוא חבר בתנועת נוער. יחד עם זאת אין אנו מסיקים, כמובן, מממצא זה שאין הבדל בין תת-קבוצות באוכלוסייה הנחקרת מבחינה תרבותית או סוציו-אקונומית, אלא נראה שמשתני הצריכה שוב אינם מהווים אמצעים טובים להבחנה בין הקבוצות הללו. ייתכן וממצא זה מבטא את השינויים שחלו בזכות הפופולריזציה של החוגים (במיוחד במתנ"סים), והתפוצה הגדולה של מחשבים[42] ומכשירי וידאו. נראה שהבנייה הגדולה בארץ בשנים האחרונות שוב אינה מאפשרת לנבא לפי מספר החדרים בבית לאיזה רובד חברתי שייכת משפחה.

שני המשתנים המבחינים בין ציר X לציר Y ב-POSAC שהתקבל הם תנועת הנוער והיחס בין מספר הילדים לבין מספר החדרים. בדקנו גם אם המשתנה של מספר שעות תל"ן לשבוע יכול להצביע על הבדלים בין קבוצות אוכלוסייה לפי משתני הצריכה; אולם גם בדיקה זו לא חשפה הבדלים משמעותיים. גם הקטגוריה של מספר שעות תל"ן אינה מחדדת את ההבחנה בין הפרופילים השונים לפי המשתנים הסוציו-אקונומיים והתרבותיים.

---

[42] להיות בעל מחשב כשלעצמו איננו מעיד על השתייכות תרבותית או כלכלית. ייתכן שכיום יש צורך בפירוט רב יותר כדי לעמוד על הבדלים בין בעלי מחשבים שונים. למשל: האם יש מסך צבעוני, איזו עצמה יש למחשב או האם יש גם CD-ROM, וכדומה.

שאלון המורים

כדי לקבל תמונה כללית על אוכלוסיית המורים שענו על השאלון, אנו מביאים בפרק זה ניתוח של 349 השאלונים שמילאו המורים בכל בתי הספר אותם בדקנו. יש לציין שהמורים הללו מלמדים מגוון של מקצועות, רובם מחנכים וכמובן חלק מהם מלמדים מקצועות תל"ן.

שביעות-רצון שהביעו המורים באופן כללי מבית הספר היא כדלהלן: 30% מרוצים מאוד מבית הספר, 65% מרוצים, 4% לא מרוצים ו-1% אינו מרוצה כלל.

למרות שבכל בתי הספר שנבדקו יש תל"ן, עבודת המורים איננה מושפעת באופן ישיר או אינטנסיבי על ידי מעורבות הורים. שאלנו את המורים עם מי הם מתייעצים כאשר הם נתקלים בבעיה.

טבלה מס' 18:

תדירות ההתייעצות של מורים עם גורמים אחרים בבית הספר במקרה של בעיה

	מנהל	הורים	מחנך הכיתה	מורים אחרים	יועץ בית הספר
תמיד	26	3	37	12	14
לעתים קרובות	42	11	39	30	22
לעתים רחוקות	30	51	22	50	42
אף פעם	2	35	2	8	22
סך הכל	100	100	100	100	100

טבלה זו מצביעה בבירור על התפקיד המרכזי של מחנך הכיתה ושל המנהל. ההורים אינם משפיעים משמעותית על עבודת המורה.

עולם הערכים של המורים

כדי לעמוד על מבנה עולמם הערכי של המורים בכל הקשור למטרות בית הספר, שאלנו אותם עד כמה חשוב להם כל אחד מן הערכים הבאים של בית הספר:

טבלה מס׳ 19:

מידת החשיבות של כל אחד מהערכים הקשורים לבית הספר

	חשוב במידה רבה	חשוב במידה מעטה	לא חשוב	כלל לא חשוב
להקנות לתלמיד מיומנות למידה	98	2	-	-
להעשיר את עולם התלמיד	92	8	-	-
להקנות ידע ותכנים	85	15	-	-
ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג	91	8	1	-
להקנות לתלמיד ערכים דתיים	32	35	17	16
להבטיח שוויון הזדמנויות	78	20	2	-
לעזור לתלמיד להכיר את עצמו	77	21	2	-
ללמד את התלמיד להסתדר בחברה	84	14	1	1
להכין את התלמיד לחיים	71	26	3	-
להנחיל לתלמיד את ערכי הציונות	68	27	3	2

הערכים שקיבלו את הציונים הגבוהים ביותר הם ערכים בעלי אופי כללי, אוניברסלי: העשרת עולם התלמיד, הקניית ידע ותכנים, לימוד התלמיד כיצד יש להתנהג וכיצד להסתדר בחברה. שני הערכים הראשונים נראים כטבעיים לבית הספר, כי הם קשורים בלימודים עצמם; שני האחרים מעניינים במיוחד מפני שהם קשורים להתנהגות התלמיד ולעתידו החברתי. ערכים אלה היו יכולים להיתפס על ידי המורים ככלים אשר מאפשרים ליצור תנאים ללימודים; אולם אנו רואים שהם נתפסים כמטרות חינוכיות בפני עצמן.

הציון הנמוך ביותר ניתן לערך: ״להקנות לתלמיד ערכים דתיים״, זאת כיוון שהוא מקובל רק על תת-הקבוצה הדתית מתוך האוכלוסייה.

כדי לראות מהי עמדת המורים לגבי התל״ן, שאלנו עד כמה הם מסכימים לכל אחת מהטענות הבאות:

טבלה מס׳ 20:

טענות בעד התל״ין

	מסכים במידה רבה מאוד	מסכים במידה רבה	מסכים במידה מעטה	כלל לא מסכים
התל׳ין תורמת להצלחת התלמידים להתקבל לבית ספר תיכון בעל רמה גבוהה	13	31	36	20
בלי התל׳ין בית הספר משעמם	7	28	29	29
עצם מעורבותם של ההורים מקדמת את בית הספר	13	51	27	9
התל׳ין תורמת תרומה חיונית לבית הספר	26	49	20	5
התל׳ין עוזרת לאינטגרציה	23	30	33	14
התל׳ין מרעננת את הצוות	20	21	36	13
השקעה בכסף מבטיחה חינוך טוב	23	40	24	13
התל׳ין מחזקת את החינוך הדתי	5	10	25	60
התל׳ין מקדמת תלמידים חלשים	26	42	25	7
התל׳ין נותנת ביטוי גם לתלמידים מוכשרים	36	46	12	6
התל׳ין מחזקת את הקשר של המשפחה לבית הספר	9	36	32	23

מבין הטיעונים הללו, נראה שהמורים תופסים את התל׳ין כתורמת להתמודדות עם אוכלוסייה בעלת שונות רבה בכישורים: היא נותנת ביטוי לתלמידים מוכשרים וגם מקדמת תלמידים חלשים. באופן כללי, המורים מציינים שהתל׳ין חיונית לבית הספר.

טבלה מס׳ 21:

טענות נגד התל״ין

	מסכים במידה רבה מאוד	מסכים במידה רבה	מסכים במידה מעטה	כלל לא מסכים
משרד החינוך חייב לדאוג ללימודים ולא גוף אחר	44	31	15	10
התל׳ין פוגעת באינטגרציה	12	15	27	46
התל׳ין מתאימה לשכבות מבוססות בלבד	15	19	17	49
התל׳ין גוזלת זמן יקר מהמנהל	8	25	36	31
התל׳ין מערערת את המערכת של בית הספר	7	15	32	32
התל׳ין פוגעת בתלמידים החלשים	6	13	23	58
התל׳ין מחזקת את האוכלוסייה החזקה ממילא	20	36	26	18
התל׳ין פוגעת בילדים שלא משתתפים	25	27	22	26
התל׳ין יוצרת מתח בין הילדים המשתתפים בה לבין אלה שאינם משתתפים	25	25	25	25

מבין טיעונים אלה, רק אחד זוכה להסכמה כללית למדי, והוא שמשרד החינוך חייב לדאוג ללימודים ולא גוף אחר - למרות שאין ציון מיוחד לפגיעה בתלמידים או בעבודת בית הספר. העיקרון הצרוף שגוף כלשהו שמתערב פוגע באופן התקין שבו צריך בית הספר להתנהל, הנו טיעון אדמיניסטרטיבי ולא פדגוגי.

ניתוח נוסף שעשינו בקשר לערכי המורים הוא ב-SSA של טענות בעד ונגד תל'ין עם משתנים חיצוניים. בחרנו כמשתנים חיצוניים את מידת שביעות-הרצון של המורים מהשיעורים שהם מלמדים, וכן ערכים כלליים לגבי מטרות בית הספר (ראה מפות מסי 9, 10, נספח ב'). מתוך התבוננות במשתנים החיצוניים ובאזורים בהם אותם משתנים ממוקמים בשתי המפות אנו למדים:

- במפה מסי 9, המשתנים החיצוניים מופיעים באזור הניטרלי בין הטיעונים בעד לבין הטיעונים נגד התל'ין. אמנם אפשר לאמר שהמשתנה "ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג", למשל, קרוב יותר לטיעונים נגד התל'ין, ושהמשתנה "שבע-רצון ביותר מהשיעורים שהם מלמדים" קרוב יותר לטיעונים בעד התל'ין; אבל התופעה המעניינת היא דווקא שכל המשתנים האלה ממוקמים במרכז המפה. למעשה, ההבדלים קטנים ביותר.

- במפה מסי 10, לעומת זאת, המשתנים החיצוניים מתארגנים בין שני התחומים בצורה שונה: מערכת וסביבה מצד אחד, והתלמידים עצמם מצד שני.

- שביעות-הרצון של המורים מופיעה דווקא באזור החיצוני, המייצג את הנתונים הסביבתיים המערכתיים. נתון זה מרמז ששביעות-הרצון של המורה קשורה יותר ליחסו למערכת של בית הספר המהווה את סביבת מקום עבודתו מאשר לכל הקשור לתלמידים עצמם.

שאלון ההורים

בניסוי שערכנו לפני שהעברנו את השאלון להורים בבתי הספר, גילינו שההורים אינם מודעים בדיוק למה שילדיהם מקבלים במסגרת התל'ין. ההפרדה בין השיעורים הרגילים לשיעורי התל'ין איננה ברורה להם. מורים, ולעתים אפילו מנהלים, אינם מסוגלים להפריד בין התרומה המדויקת של תל'ין לבין תרומת כלל המקורות האחרים לעבודת בית הספר. תוצאות השאלונים הראו שחשוב לרוב ההורים שילדיהם ילמדו בבית ספר בו מופעלים לימודים נוספים, ואולם אין להם דרישה לתוכן או צורה ספציפיים. משמעות הדבר היא שעצם התוספת חשובה בעיני ההורים ולא תוכנה. לפיכך בחרנו לשאול על התל'ין באופן עקיף, ולגלות את השקפת העולם המאפיינת הורים שבבית הספר של ילדיהם מופעלת תל'ין.

ביקשנו לבחון את מרכזיות ההורים במערכת התל״ן; אולם, כמו בתחומים אחרים בנושא התל״ן, גם תפקיד ההורים עשוי להתבטא בהיבטים שונים ובעצמות שונות.

בדקנו גם את עמדות ההורים בקשר למקורות התל״ן, ולטיעונים בעדה ונגדה, עמדתם בענייני אינטגרציה ומידת מעורבותם כהורים בבית הספר. הצבנו בפניהם גם שאלות רקע כלליות. ההורים המשלמים בפועל עבור תל״ן קיבלו עמוד מיוחד בשאלון.

נתונים כלליים על ההורים[43]

מקרב הורים של תלמידי בתי הספר הממלכתיים ובתי הספר הממלכתיים-דתיים שהשיבו על שאלון ההורים - 32% הם אקדמאים; ואילו מקרב הורי בתי הספר הערביים - 13% אקדמאים.

טבלה מס׳ 22:

ההורים ממלאי השאלון

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבים	סה״כ
אם	79%	74%	57%	76%
אב	21%	26%	43%	24%
	100%	100%	100%	100%

אפשר לסכם את תפקיד ההורים בבית הספר בשני תחומים עיקריים: עצם ההשתתפות בפעילות בית הספר ובהחלטות המתקבלות בו, במיוחד במקרים בהם מופעל בבית הספר תל״ן; ותפקיד ההורים כתומכים בבית הספר מהבית, במידה שהם מקרינים לילדיהם את חשיבות בית הספר ואת שביעות-רצונם ממנו (ראה טבלה מס׳ 24).

טבלה מס׳ 23:

שביעות-הרצון מבית הספר לפי זרמים

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	סה״כ
מרוצה מאוד	43	53	40	45
מרוצה	48	37	45	45
לא מרוצה	6	6	10	6
כלל לא מרוצה	3	4	5	4
	100%	100%	100%	100%

---

[43] התוצאות המובאות להלן מבוססות על 378 שאלונים שהם כ-40% ממספר תלמידי כיתה ח׳ בכל בית ספר. את תוצאות השאלונים שיקללנו לפי מספר הכיתות בבתי הספר; למשל, בבית ספר שבו שלוש כיתות, המשקל של שאלוני ההורים מוכפל פי שלושה.

שביעות-הרצון הרבה ביותר היא של ההורים בבתי הספר הממ"ד, והנמוכה ביותר - במגזר הערבי. בסך הכל, שביעות-הרצון מבית הספר דומה בכל הזרמים.

בחרנו בשאלה "האם אתם מרבים לשוחח על חינוך?" כמדד למידת החשיבות שמעניקים ההורים לחינוך ילדיהם באופן כללי. מעניין לראות את התפלגות שביעות-הרצון של ההורים מבית הספר לפי המידה שבה נוהגים ההורים לשוחח על בעיות חינוך עם חברים וקרובי משפחה:

טבלה מס' 24:

שביעות-רצון מבית הספר לפי תכיפות השיחה על נושאי חינוך

	לא מרוצה כלל	**לא מרוצה**	**מרוצה**	**מרוצה מאוד**	**סך הכל**
לא	5	3	2	7	3
כן, אך רק לעתים רחוקות	2	9	6	5	6
כן, לפעמים	37	39	52	39	45
כן, לעתים קרובות מאוד	56	49	40	49	45
סך הכל	100%	100%	100%	100%	100%

ביקשנו לדעת מה מקור חוסר שביעות-הרצון של ההורים שאינם מרוצים כלל מבית הספר. אחת ההשערות היא חוסר שביעות-רצון מהאינטגרציה בחינוך. לשאלתנו: האם לדעתך האינטגרציה הוכיחה את עצמה? 23% מבין ההורים השיבו כן, 52% באופן חלקי, ו-25% לא.

כאשר שאלנו את השאלה בצורה ספציפית יותר, "האם אתה מרוצה מהפעלת האינטגרציה בבית הספר של ילדך שלך?", התשובות התחלקו כדלהלן:

האינטגרציה פועלת היטב	44%
האינטגרציה איננה פועלת היטב	15%
האינטגרציה יוצרת מצב קשה בבית הספר	7%
אין אינטגרציה כלל	34%

משמעות ממצאים אלה היא שההורים מתנגדים לאינטגרציה בבית הספר בו לומד ילדם באופן כללי תאורטי יותר מאשר בפועל. שיעור ההורים המצהירים שהאינטגרציה יוצרת מצב קשה בבית הספר קטן, אולם ייתכן שאפילו קבוצה קטנה של הורים שהאינטגרציה לפי דעתם פוגעת בהם עשויה להביא לשינוי במערכת בה היא נמצאת.

BEST COPY AVAILABLE

הורים לתלמידים שבבית ספרם אין תל"ן

קיבלנו נתונים אלה מד"ר ג'ואן הריסון. במחקרה על אחידות ופלורליזם של תכניות לימודים ותרבויות בית-ספריות במערכת החינוך בישראל, אפשרה לנו ד"ר הריסון לצרף לשאלון שלה כמה שאלות מיוחדות בעניין מעורבות הורים.

חשיבות רבה נודעת לתשובות ההורים שבבית הספר של ילדיהם אין תל"ן. ראשית, הן מאפשרות לנו להעריך את מידת הלגיטימציה שניתנת לתופעה בציבור. שנית, ניתן להעריך באמצעות תשובות אלו את התדמית החברתית של התל"ן בעיני הורים בכלל. כתוצאה משני משתנים אלה ניתן להעריך האם התל"ן עדיין נמצאת בתנופת צמיחה.[**]

להלן מספר נתונים חשובים:

- 39% מההורים מכירים בית ספר בו תכנית לימודים נוספת. 61% אינם מכירים.
- 26% מעריכים שילדיהם אינם מפסידים מכך שאין תכנית לימודים נוספת בבית הספר, 34% סבורים שילדיהם מפסידים במידת מה ו-40% - חושבים שילדיהם מפסידים מאוד.
- 48% מההורים בהחלט יצרפו את ילדיהם בשנה הבאה אם תתארגן תכנית לימודים מיוחדת בבית הספר; 26% חושבים שיצרפו; 10% חושבים שלא יצרפו ו-16% בהחלט לא יצרפו.
- 7% מההורים סבורים שתכנית לימודים נוספת איננה עולה כלל; 18% חושבים שתכנית כזו עולה עד 50 שקל לחודש; 19% - עד 100 שקל בחודש; 3% - עד 200 שקל לחודש; 4% - מעל 200 שקל לחודש, ול-49% אין מושג כמה זה עולה.
- 21% מההורים אינם מוכנים לשלם כלל גם אם תתארגן תכנית לימודים נוספת מוצלחת; 38% מוכנים לשלם עד 50 שקלים לחודש; 30% מוכנים לשלם עד 100 שקלים לחודש; 6% הביעו נכונות לשלם עד 200 שקלים לחודש, ו-5% מוכנים לשלם יותר מ-200 שקלים בחודש עבור תכנית כזו.

מן הנתונים עולה שההורים בבתי הספר בהם אין עדיין תל"ן מעריכים שילדיהם מפסידים מחוסר תכנית כזו. הם מעוניינים לצרף את ילדיהם לתכנית אם תתארגן, ובאופן כללי הם גם מוכנים לשלם בעדה. נתונים אלה מראים שאם תימצא ההתארגנות המוסדית המתאימה (עמותת הורים, רשות, קרן קרב או גוף אחר), התל"ן תמשיך להתפתח בשנים הבאות.

[**] הממצאים מבוססים על תשובותיהם של כ-240 הורים.

מעורבות הורים בבית הספר

התל״ן גורמת לשני שינויים בבית הספר: הראשון טבע מעצם התוספת; השני קשור לתהליך הפיכת בית הספר למעין קהילה שבה גם ההורים מעורבים. אחת התשובות לשאלת עתידה של התל״ן נעוצה ביסוד של מעורבות ההורים בתפקוד בית הספר; כלומר, אם תוחזרנה למערכת השעות שקוצצו, הרי שבאופן טבעי יש לצפות לכך שמעורבותם הכלכלית של ההורים תפחת. השאלה היא כיצד ישפיע מצב כזה של מעורבות ההורים על תפקוד בית הספר.

לפיכך, הצגנו את השאלה: באיזו מידה חשוב שההורים יהיו מעורבים במה שקורה בבית הספר?

טבלה מס׳ 25:

מידת החשיבות של מעורבות הורים, לפי הזרמים

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	סה״כ
חשוב מאוד	58	58	76	60
חשוב	38	39	20	36
לא כל-כך חשוב	4	3	4	4
לא חשוב כלל	-	-	-	-
סה״כ	100%	100%	100%	100%

ברמה ההצהרתית לפחות, הורים מכל הזרמים מעריכים מאוד את חשיבות מעורבות ההורים בבית הספר. מעניין לציין שבולטת במיוחד החשיבות שמעניקים ההורים במגזר הערבי למעורבות הורים בבית הספר.

גם על השאלה, ״אם משרד החינוך יחזיר לבית הספר את השעות שקוצצו, האם תהיה מעוניין להמשיך להיות פעיל במסגרת בית הספר?״, ענו ההורים תשובות המראות על רצון להשתתפות פעילה.

טבלה מס׳ 26:

האם תהיה מעוניין להמשיך להיות מעורב, לפי הזרמים

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	ביחד
לא	15	13	-	13
כן, במידה מסוימת	47	48	29	45
כן	38	39	71	42
סה״כ	100%	100%	100%	100%

גם בעניין זה בולטת נכונותם של ההורים הערבים.

אולם, כאשר שאלנו: כמה זמן אתה או בן זוגך משקיעים בפעילות בבית הספר? ראינו שבפועל ההורים אינם מעורבים ביותר:

טבלה מס׳ 27:

פעילות הלכה למעשה בבית הספר, לפי הזרמים

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	ביחד
מספר שעות בשנה	71	65	35	66
מספר שעות בחודש	25	24	38	26
מספר שעות בשבוע	2	7	8	3
למעלה משעה ביום	2	3	19	4
סה״כ	100%	100%	100%	100%

לסיכום: גם אם יוחזרו השעות שקוצצו במערכת על ידי משרד החינוך, רצון ההורים למעורבות בבית הספר הנו ניכר. נראה שמעורבות ההורים שוב איננה קשורה בקיצוצים עצמם אלא הפכה לנורמה שהורים מאמינים בה. יחד עם זאת, הרצון נשאר במידה רבה הצהרתי, ואינו מתממש בפועל.

התל״ן עצמה

בבדיקה של שביעות-הרצון של ההורים מהתל״ן תוך השוואה לשביעות-הרצון הכללית של ההורים מבית הספר מתגלה התמונה הבאה:

טבלה מס׳ 28:

שביעות-הרצון של ההורים מהתל״ן, לפי הזרמים

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	ביחד
כלל לא מרוצה	5	3	9	5
לא מרוצה	17	23	10	17
מרוצה	55	53	36	52
בהחלט מרוצה	23	21	45	26
סה״כ	100%	100%	100%	100%

טבלה מס׳ 29:

שביעות הרצון של ההורים מבית הספר באופן כללי, לפי הזרמים

	ממלכתי	ממלכתי דתי	ערבי	ביחד
כלל לא מרוצה	3	4	5	4
לא מרוצה	6	6	10	6
מרוצה	48	37	45	45
בהחלט מרוצה	43	53	40	45
סה״כ	100%	100%	100%	100%

אנו רואים, אפוא, ששביעות-הרצון מבית הספר גבוהה בצורה כמעט שיטתית (מלבד בקרב הערבים) משביעות-הרצון מהתל״ן. זוהי תופעה מוכרת: במקרים רבים שביעות-הרצון מכלל

התכנית החינוכית גבוהה משביעות-הרצון מכל אחד מפרטי התכנית.[45] יחד עם זאת, היינו מצפים שדווקא החלק בתכנית בית הספר שבו יש להורים מקום להביע את עמדותיהם, אשר תפקידו לחזק את בית הספר ואת הלימודים, יזכה לשביעות-רצון גבוהה יותר. אולם ייתכן שדווקא מאפיינים אלה של התל״ן יוצרים ציפיות גבוהות, מאחר וההורים נדרשים לתשלום ולמאמץ נוסף בתחום המעורבות. המציאות איננה עומדת בציפיות אלו, ומכאן נובעת אולי שביעות-הרצון הנמוכה מהתל״ן ביחס לשביעות הרצון מבית הספר כולו.

נציין במיוחד את הפער בין ציון שביעות-הרצון הכללי לציון שביעות-הרצון מהתל״ן, בקרב הורי התלמידים מבתי הספר הממלכתיים דתיים.

לשאלה אם ההורים יתמכו או יתנגדו לכך שהתל״ן יתרחב, רק 2% ענו שצריך לצמצם את לימודי התל״ן, 5% בהחלט מתנגדים להרחבה, 36% די תומכים בהרחבה ו-37% תומכים בכך בהחלט. ממצא זה מצביע בבירור על כך שהגרעין הקשה של ההורים המתנגדים לתל״ן קטן ביותר: 93% מבין ההורים תומכים בהרחבת התל״ן במידה זו או אחרת של התלהבות. ממצא זה מראה בבירור על תמיכה של ההורים בתוספות הלימודים.

אנו יכולים, אפוא, להגיד בבטחה שחוסר שביעות-הרצון היחסית מהתל״ן בבתי הספר איננו נובע מהתנגדות ההורים לעצם הפעלתה של התל״ן אלא מסיבות אחרות, כגון אופן הפעלתה.

עולם הערכים של ההורים

הצגנו שאלה גם לאוכלוסיית ההורים בקשר לעולם הערכים שלהם, וערכנו SSA של עולם ערכים זה: באיזו מידה חשוב שבית הספר שבו לומד ילדכם יחנך לנושאים הבאים?

---

[45] דוגמה לעיקרון זה ניתן לראות במחקר השוטף על החוויה הישראלית: Erik H. Cohen, The Ongoing Survey on Israel Experience Programs, Research & Evaluation, Jerusalem, 1993-1995.

טבלה מס' 30:

מידת החשיבות של מטרות בית הספר בעיני ההורים:

באיזו מידה חשוב שבית הספר שבו לומד ילדכם יחנך לנושאים הבאים?

	חשוב מאוד	חשוב	לא כל כך חשוב	כלל לא חשוב	סה"כ
יחסי אנוש	85	13	2	-	100%
פיתוח כישורים אישיים	77	20	3	-	100%
שמירת חוק	72	24	3	1	100%
הגשמה עצמית	68	28	3	1	100%
תרבות כללית	63	34	3	1	100%
קליטת עלייה	21	57	16	6	100%
שוויון חברתי	61	32	5	2	100%
דמוקרטיה	62	29	7	2	100%
ציונות	54	35	8	3	100%
הישגיות	52	32	13	3	100%
יהדות	45	36	17	2	100%
תורה ומצוות	28	30	35	7	100%

מעניין לציין שהערכים הזוכים לתמיכה רחבה יחסית של ההורים הם חינוך ליחסי אנוש, פיתוח כישורים אישיים ושמירת החוק. גם ההורים, כמו המורים, מעריכים מאוד את התפקידים האוניברסליים של בית הספר; אולם ההורים מדגישים מעט יותר את הערכים הקשורים בהתפתחותו האישית של ילדם. הערכים הקשורים בהגשמה אישית של התלמיד זוכים לתמיכה פחותה מצד המורים.

הקורלציות בין כל המשתנים הללו חיוביות או נוטות ל-0.

טבלה מס׳ 31:

מידת החשיבות של מטרות בית הספר

לפניך רשימה של מטרות בית הספר. באיזו מידה כל אחת מהן חשובה, לדעתך?

	חשוב מאוד	חשוב	לא כל כך חשוב	כלל לא חשוב	סה״כ
להעשיר את עולמו של התלמיד	81	18	1	-	100%
להקנות ידע ותכנים	74	25	1	-	100%
ללמד את התלמיד להסתדר בחברה	72	23	4	1	100%
להכין את התלמיד לחיים	70	23	6	1	100%
להקנות מיומנויות	68	29	3	-	100%
לעזור לתלמיד להכיר את עצמו	65	30	5	-	100%
ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג	65	30	4	1	100%
להבטיח שוויון הזדמנויות	54	38	7	1	100%
להקנות לתלמיד ערכים דתיים	25	35	27	13	100%

הרשימה כמעט זהה לזו שהוצגה בפני המורים. ממצא מעניין הוא שקיימת הסכמה בין המורים להורים בדבר הערכים החשובים ביותר.

השאלה הבאה קשורה בערכים כלליים, לאו דווקא אלה הקשורים בבית הספר: באיזו מידה חשוב לך שילדך יצליח בדברים הבאים:

טבלה מס׳ 32:

מידת החשיבות של הצלחת הילדים בתחומים שונים

	חשוב מאוד	חשוב	לא כל כך חשוב	כלל לא חשוב	סה״כ
יצליח בעבודה	83	16	1	-	100%
ירכוש השכלה גבוהה	82	16	1	1	100%
יהיה מקובל בחברה	72	26	2	-	100%
יקים משפחה	75	22	2	1	100%
יצליח בצבא	52	35	10	3	100%
ירוויח כסף רב	24	57	15	4	100%
יהיה דתי	16	20	32	32	100%

בתחום הערכים הכלליים, אנו רואים שההורים מעריכים ביותר את הצלחת ילדיהם בתחום ההישגי: הם מעוניינים לראות את ילדיהם מצליחים בעבודה וברכישת השכלה גבוהה.

הוספנו שתי רשימות אלה לרשימה הקודמת ובדקנו את היחסים בין האלמנטים השונים. אנו רואים קורלציות שליליות בין: ״ירוויח כסף רב״ לבין ״יחסי אנוש״ (22-), וה״ציונות״ (17-). ״דמוקרטיה״ נמצאת בקורלציה שלילית רק עם ערכים דתיים: ״להקנות לתלמיד ערכים דתיים״ (13-), ״יהיה דתי״ (6-) ו״תורה ומצוות״ (3-). אבל למעשה גם קורלציות אלה נמוכות מאוד ואינן מצביעות על קיטוב בחברה בין ערכי הדמוקרטיה לבין שמירת היהדות הדתית, כפי שמרבים לחשוב בשנים האחרונות. פשוט אין קשר בין שני תחומים אלה (ראה טבלת קורלציות ומפה מס׳ 12 בנספח). במפה אנו מבחינים בשישה אזורים:

- החיים בכלל - אזור הכולל את המשתנים ״להצליח בצבא״, ״להיות מקובל בחברה״, ״להקים משפחה״, ״להרוויח כסף רב״, ״ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג״, ״להצליח בעבודה״, ״להכין את התלמיד לחיים״.
- היהדות - אזור הכולל את המשתנים ״להקנות לתלמיד ערכים דתיים״, ״להיות דתי״, ״יהדות״, ״תורה ומצוות״.
- ציונות - אזור הכולל את המשתנים ״ציונות״ ו״קליטת עלייה״.
- חברה - אזור הכולל את המשתנים ״שמירת חוק״, ״יחסי אנוש״, ״דמוקרטיה״, ״תרבות כללית״, ״להבטיח שוויון הזדמנויות״.
- הגשמה עצמית - אזור הכולל את המשתנים ״לעזור לתלמיד להכיר את עצמו״, ״פיתוח כישורים אישיים״.
- ידע והישגים - אזור הכולל את המשתנים ״לרכוש השכלה גבוה״, ״להקנות ידע ותכנים״, ״להעשיר את עולמו״, ״הישגיות״.

ששת התחומים מבטאים את הערכים הכלליים והספציפיים של הורי התלמידים בשנות התשעים. הסדר בין התחומים מצביע על מבנה פנימי ברור מאוד שמסתכם בטבלה הבאה:

	יהדות / ציונות	חברה / בין-אישי	אישי	
התלמיד				מטרות
				הצלחה
ביה״ס				מטרות - בית הספר

אם נכניס את עמדות המנהלים כלפי חיוניות התל״ן כמבחנים חיצוניים במפה הקוגניטיבית של ההורים, נגלה נתונים מעניינים ביותר. מסתבר שהמנהלים שעבורם התל״ן הוא דבר חיוני

ממוקמים דווקא באזור המוסדי-אוניברסלי: מטרות בית הספר הקשורות לממד האישי. לעומת זאת, שלוש העמדות האחרות של המנהלים מופיעות באזורים הקשורים להצלחה, הן בחברה הן ביהדות.

תוצאות מבניות אלה מצביעות על מה שכבר נאמר בדוח זה על משמעות התל"ין במבנה הערכי של החברה הישראלית בשנות התשעים.

צוות המחקר

מנהל המחקר / ד״ר אריק כהן
חוקרת משנה / עינת כהן
עוזרת מחקר / דליה ישראלי
תכניות מחשב / ראובן עמאר
תכנות / רבקה אייזקס
עוזרת עריכה / שני זינדר
עוזר מחקר / עבד עזאב
עוזרת מחקר / שושי טובי

[redacted]

1. 33 בתי ספר במבט אחד
2. שביעות-רצון הורים ותלמידים מבתי הספר השונים

BEST COPY AVAILABLE

33 בתי ספר במבט אחד

להלן תמונה כללית של בתי הספר אותם בדקנו, על-פי הנתונים שנאספו במחקר. בנוסף לכך, נשאלו ההורים והתלמידים לשביעות רצונם מאספקטים שונים של בית הספר. תשובותיהם מופיעות לאחר הטבלה (עמ' 12).

בי"ס	נתוני רקע של בית הספר	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם מממן	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
1	ממ"ד, י-ם, 250 תלמידים. 2 כיתות ח'	מתקשה מאוד בתשלום.	חוגים ביהדות, חשבון, אמנות, דרמה ומלאכת יד. סה"כ 19 ש"ש, נוסף על 430 מטעם משרד החינוך. מורה אחת מיוחדת לתל"ן, השאר מהצוות הקבוע	נוספו 50 שעות משנה שעברה	הרשות המקומית		המנהל מתנגד לתל"ן: "זה לא מתנ"ס."
2	ממלכתי, קהילתי, גוש דן. 700 תלמידים 2 כיתות ח'		העשרה, בעיקר בנושא הארץ מורשת. מורי ביה"ס מלמדים	לא היו קיצוצים ב-5 השנים האחרונות.	העירייה	פרויקט חונכות מטעם האוניברסיטה העברית, והמכון לאינטגרציה בבר-אילן.	המנהלת איננה בעלת-סמכות בנושא התל"ן; כפופה לעירייה
3	ממלכתי, י-ם 500 תלמידים 3 כיתות ח'	קבוצה גדולה של תלמידים ממשפחות מצוקה, אך ביה"ס השתקם לאחרונה ומבוקש מאוד.	המנהלת ומורים קבועים מנדבים שעות.	קוצצו מאז השנה שעברה 22 שעות, אך התל"ן מחפה על כך.	קרן קרב, העירייה		
4	ממלכתי, מרכז הארץ 3 כיתות ח'		תגבור לימודי יהדות, ותגבור אמנות.		המועצה המקומית, ועמותת בתי הספר הקהילתיים.		המנהלת מתנגדת לתל"ן בתשלום הורים, אך בעד הפעילות עצמה
5	ממלכתי, מרכז הארץ. 450 תלמידים 2 כיתות ח'	98% עולים, בעיקר מברית המועצות לשעבר. רוב הילדים מגיעים בהסעות משכונות מרוחקות.	לא נרחב במיוחד. חוג טניס, בשנה הבאה אולי גם מדע.		הרשות המקומית.	מורות עולות בתקצוב העירייה.	

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם ממן	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
6	ממ"ד, על-אזורי. 300 תלמידים כיתה ה' אחת	בית הספר הוקם ביוזמת ההורים.	10 ש"ש העשרה.		ההורים משלמים 180 ש"ח לחודש		
7	צפון ת"א 550 תלמידים 2 כיתות ה'	הילדים גרים באזור ביה"ס, אין כמעט אינטגרציה.	אין אבחנה בין תל"ן לשאר השעות. המורות הקבועות מלמדות.		ההורים משלמים 150 ש"ח לשנה		המנהלת מסתייגת מאבחנה בין תל"ן לשאר השעות.
8	ממ"ד, גליל. 250 תלמידים 2 כיתות ה'	חלק גדול מן התלמידים הם טעוני-טיפוח.	קרן קרב לשעות תורניות ויהדות, וכן מקצועות כמו הבנת הנקרא, חשבון ואנגלית.	לא היו קיצוצים בשל אוכלוסיית ביה"ס.	ההורים משלמים 15 שקל בחודש; קרן קרב, והשתתפות קטנה של המתנ"ס		
9	ממלכתי, קריות. 500 תלמידים 2 כיתות ה'		המורים הקבועים מלמדים בעיקר איכות הסביבה	קוצץ סל הטיפוח של בית-הספר, בעיקר שעות הייעוץ.			
10	ממלכתי, מרכז הארץ. 450 תלמידים 2 כיתות ה' (מתוך 3).		העשרה מגוונת מאוד : קולנוע, זואולוגיה, אנימציה, תקשורת ואקטואליה. מורות של קרן קרב מלמדות יחד עם מורות מסייעות.		ההורים משלמים 27 ש"ח בחודש. 5% מן ההורים אינם משלמים, ואינם משתתפים. קרן קרב.		המנהלת ציינה כי מעורבותה האישית בנושא שיעורי העשרה תורמת רבות להצלחת התל"ן

BEST COPY AVAILABLE

	בית הספר: נתוני רקע	**אוכלוסייה**	**תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים**	**קיצוצים/ תוספות**	**גורם ממן**	**ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן**	**עמדת המנהל/ת וההורים**
11	ממ"ד על אזורי לבנים, ירושלים. 600 תלמידים 2 כיתות ה'	התלמידים עוברים מיון בעזרת מבחן כניסה. בנוסף - תלמידים מן השכונה בה ממוקם ביה"ס.	שעות העשרה רבות: 120 שעות שבועיות סה"כ, המהוות חלק בלתי נפרד משעות הפעילות הרגילות של ביה"ס. השעות מוקדשות אך ורק לחיזוק מיומנויות יסוד ולהקבצות. המורים הטובים של התל"ן עוברים פעמים רבות לתקן של סגל הוראה רגיל.	תקן השעות בביה"ס לא קוצץ בזכות תשלומי ההורים	ההורים משלמים בין 500 ל-600 ש"ח לשנה. כרבע מן ההורים מתקשים בתשלום. סרבנות: כ-1% מן ההורים מסרבים לשלם	מלבד תל"ן נעשה בביה"ס פיצול כיתות, הקבצות, וסיוע לילדים מתקשים (עד 5 שעות לכיתה)	המנהל טוען כי האינטגרציה איננה פועלת, ולכן יש להפנות את כספי התל"ן להשוואת מיומנויות היסוד בין התלמידים. המנהל שומר על סמכות בלעדית להחלטות בנושא ההעשרה, אך ההורים דורשים דיווח מפורט על ההוצאות.
12	ממלכתי, צפון הארץ. 350 תלמידים 2 כיתות ה'	האוכלוסייה המקומית טעונת טיפוח במידה רבה.	התל"ן חדשה בביה"ס, ומועטה מאוד. יש מערכת חוגים אחרי שעות הלימודים. כל ילד מתבקש לבחור שני חוגים. כמעט כל הילדים משתתפים.		אין תשלומי הורים. החוגים ממומנים ע"י רשת 'אורט', פרויקט שיקום שכונות, ועמותת בתי הספר הקהילתיים.	חונכות של ילדי ביה"ס ע"י תלמידי החטיבה העליונה ב'אורט'. בנוסף - תכנית שח"ל המכינה את התלמידים למעבר לחטיבת הביניים	
13	ממלכתי, הגליל המערבי. 660 תלמידים 3 כיתות ה'		פרויקט מוסיקלי - אורגניות; פרויקט מחשבים; תכניות העשרה מיוחדות בכימיה-פיסיקה לכיתות ב'-ו', ;מתמטיקה, עיתונות, קרמיקה ומקהלה. חלק מן ההעשרה מתקיים על חשבון שעות לימוד רגילות, ותנאי להשתתפות הוא השלמת החסר. אין מורים בביה"ס השייכים לתל"ן בלבד.	בעקבות קיצוצים הקימו ההורים עמותה למימון שעות נוספות	המימון משולב: מורי המוסיקה מקבלים משכורת ממשרד החינוך, העירייה וההורים. אגרת המחשבים משולמת ע"י ההורים, ושעות הלימוד הן משעות התקן של ביה"ס. תשלומי ההורים נעשים לעירייה.		

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל״ן: נושאים, מס׳ שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם מממן	ייחוד ביה״ס מלבד התל״ן	עמדת המנהל/ת וההורים
14	ממלכתי, דרום ירושלים. 350 תלמידים 2 כיתות ח׳	״משפחות קשות יום״, לדברי המנהלת.	קרן קרב פועלת בביה״ס מזה חמש שנים	לא נעשו קיצוצים בביה״ס, בעיקר בשל מחוייבות המערכת כלפי שעות ההוראה של כל מורה ומורה	ההורים משלמים 150 ש״ח לשנה. סרבנות: כרבע מן ההורים מסרבים לשלם. קרן קרב	אחד הפרויקטים המיוחדים בביה״ס: ״עבודה כערך ועזרה הדדית״.	המנהלת מרוצה מאוד מפעילות קרן קרב בביה״ס. יש שת״פ פורה בין ביה״ס להורים, והיענות ההורים לפעילות גבוהה
15	ממלכתי, אשדוד. 400 תלמידים 2 כיתות ח׳		השנה החלה לפעול בביה״ס קרן קרב המוסיפה למערכת 5-4 שעות שבועיות לכיתה בתחומים שונים: דרמה, אמנות, מדע, מחשבים, לוגיקה וכדומה. כל הילדים משתתפים בתל״ן, גם אותם ילדים שאינם משלמים		קרן קרב		
16	ממלכתי, עיירה באזור י-ם. 350 תלמידים 2 כיתות ח׳		תוספת התל״ן היא להעשרה בלבד: מוסיקה, מחשבים, אמנות, דרמה וכדומה	לא היו קיצוצים בביה״ס, ובשנתיים האחרונות אף הוסיפו שעות עקב הצטרפות ביה״ס לתכנית יום לימודים ארוך (5 שעות לכיתה בנוסף לתל״ן)	ההורים משלמים 16 ש״ח. לכרבע מן ההורים יש קשיים בתשלום		המנהלת חושבת ששירותי חינוך במימון הורים חיוניים לאור המצב. היא תומכת במעורבות הורים בהחלטות אבל לא בחינוך עצמו, וקובעת אפילו שמעורבות הורים עלולה לפגוע בילדי ההורים הפעילים. ועדת תכניות המורכבת מהורים, מורים והמנהלת יחד קובעת למה יוקצו כספי התל״ן. שאלוני משוב מועברים לילדים, ותגובתם נלקחת בחשבון בהחלטת הוועדה.

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם ממן	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
17	ממ"ד, אזור רמלה-לוד. 370 תלמידים 2 כיתות ה'		ביה"ס משתתף בפרויקט העשרה של קרן קרב. נוספות 5-6 שעות שבועיות לכל כיתה, בתחומים: טבע, אמנות, מחול, אורגנית, שעת סיפור, חשבון ואנגלית		קרן קרב. ההורים משלמים 15 ש"ח בחודש	קיימות שתי תכניות לימוד ייחודיות לביה"ס: משחקי למידה, ותגבור במתמטיקה באמצעות אחת המכללות הפועלות באזור	ועדת חיגוי חמורכבת מחהנהלה, חהורים וקרן קרב מחליטה על תכנית חלימודים
18	ממלכתי-ניסויי, תל-אביב. 550 תלמידים 2 כיתות ה'	לביה"ס מגיעה אוכלוסייה מאזורי מצוקה, משכונת מפוני הארגזים וכן מהשכונות המתפתחות סביב ביה"ס ובהן בעיקר זוגות צעירים. אוכלוסיית הילדים הומוגנית למדי	עם הפיכת ביה"ס לניסויי (בעיקר בגלל האוכלוסייה הבעייתית), קיבל שעות הן ממשרד החינוך הן מעיריית ת"א. הושם דגש על שילוב אמנויות דרך הנושא של כישורי חיים ואיכות הסביבה. כל הכיתות לומדות את נושא איכות הסביבה באמצעות ציור, מוסיקה ופיסול, אנגלית וכן סיוע בהבנת הנקרא.		ההורים אינם נדרשים לשלם. ישנו תשלום כלשהו לבית הספר שהוא בחזקת תרומה. להערכת המנהלת, כשלושה רבעים מן ההורים היו מתקשים בתשלום אילו נדרשו לכך	מפרויקט 'שח"ר' של משרד החינוך מקבל ביה"ס 25 שעות המוקדשות למוסיקה. כמו כן קיים בביה"ס חוג צפרות המופעל ע"י החברה להגנת הטבע	ההורים ערים מאוד לנעשה בביה"ס ופעילים מאוד בנעשה בין כתליו. אירועים רבים משלבים את ההורים

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם ממן	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
19	ממלכתי, פתח-תקווה. 600 תלמידים 3 כיתות ה'		ביה"ס מקבל תל"ן עירוני כמו כל בתי הספר בעיר. לכל כיתה נוספות במסגרת התל"ן 4 שעות שבועיות בממוצע. שעות התל"ן מוקדשות בעיקר להרחבת תכנית הלימודים הרגילה: חשבון, אנגלית, טבע, הבנת הנקרא, אמנות, ספורט. ביה"ס מנוע מלהעסיק מורים מן החוץ, אלא דרך העירייה.	משרד החינוך לא קיצץ בשעות ההוראה אלא בשעות טיפוח, ייעוץ ובשעות לבעלי תפקידים מיוחדים.	רק העירייה מממנת את התל"ן, אך התשלום של העיריה למורי התל"ן הוא נמוך, והתל"ן מתבצע כמעט בהתנדבות. התוצאה: סגל המורים הקיים אינו תמיד מעוניין להשתלב בפרויקטים	ביה"ס מפעיל שיטות הוראה אלטרנטיביות כגון: יום גמיש, חומר מדורג, תכנית אישית ותכנית העשרה למתקדמים. ביה"ס פיתח תכנית לימודים בית ספרית במתמטיקה תוך גישה אוריינית. בנוסף לכך, יש בית תלמיד הפועל אחרי שעות הלימודים ומציע חוגי העשרה שונים. משתתפים בו 400 תלמידים.	לדעת המנהלת, מעורבות העירייה בתל"ן משפיעה לרעה על רצון ההורים לשלם מכספם לתל"ן. לדעתה הפעלת תכניות הלימודים המיוחדות, שימוש בדרכי הוראה ייחודיות והשקעת המשאבים בתגבור מיומנויות יסוד, הם שתורמים לשינויים החיוביים המתחוללים בבית הספר
20	ממ"ד, אזור אשקלון. 200 תלמידים כיתה ה' אחת		העשרה במסגרת קרן קרב, 4 שעות שבועיות לכל תלמיד		ההורים משלמים 15 ש"ח לחודש. המועצה המקומית מממנת סיוע ללקויי למידה. קרן קרב	ביה"ס משולב בתכנית יום לימודים ארוך של משרד החינוך. מופעלות תכניות ייחודיות ללימוד חקלאות ומצוות התלויות בארץ, מעבדה חקלאית ומטע בוטני' לימודי. כמו כן ישנו סיוע ללקויי למידה	המנהל מגדיר תל"ן הממומן ע"י ההורים כ"בעייתי". בית הספר איננו נהנה מיחסים משופרים עם ההורים.

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם ממנן	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
21	ממלכתי, רחובות. 800 תלמידים 4 כיתות ה'	בעבר הוגדרה האוכלוסייה כטעונת טיפוח. היום היא מוגדרת כמבוססת.	התל"ן מופעלת רק עד כיתה ד'. מתבטא בעיקר בתוספת סייעות בכיתות האורגניות, ל5-6 - שעות שבועיות, כחלק אינטגרלי של המערכת. הסייעות מאפשרות הפעלת שיטות הוראה מיוחדות כגון עבודה בקבוצות, גישה יחידנית, יום לימודים גמיש ודגש על מיומנויות יסוד	משרד החינוך לא קיצץ בשעות הוראה, אלא בשעות שנועדו לסל טיפוח עקב שינויים במדדי הטיפוח	התשלום לתל"ן משתנה מכיתה לכיתה: תלמיד בכיתה א' משלם 300 ש"ח בשנה, בכיתה ב' 270, בכיתה ג' 200, ובכיתה ד' 72 ש"ח לשנה. ועד ההורים גובה את הכסף. בממוצע מדובר על כ-25 ש"ח בחודש. סרבנות: ועד החורים תוא שמפעיל לחץ על הסרבנים	תכניות הלימוד הבית ספריות שמות דגש בעיקר על שיפור האקלים החברתי בבית הספר, וכן תכנית על חגי ישראל	יזמת הסייעות היא של החורים, ואילו היזמה להפעיל תל"ן גם בכיתה ד' באה מן ההנהלה. המנהלת בוחרת את המסייעות, אך לחורים יש זכות להביע הסתייגות. יש שת"פ הדוק בין ההנהלה להורים
22	ממלכתי, באר-שבע. 800 תלמידים 3 כיתות ה'	25% מן התלמידים הם עולים חדשים, המשתלבים יפה, לדברי המנהלת, במערכת הבית ספרית.	אין בביה"ס תל"ן הורים	בית הספר בן שנתיים בלבד, ולכן אין קיצוצים כי אם תוספות	החורים משלמים 30 ש"ח בחודש עבור רכישת ציוד תקשורת	תחנת רדיו הוקמה בביה"ס, המופעלת ע"י קבוצה של כ-40 ילדים מכיתות ד'-ח'. הילדים משרדים מדי יום מוסיקה וריאיונות	המנהלת מעוניינת להתמקד באוריינות, אמנות, מדעים ואקולוגיה. היא מדגישה שתרומת החורים חיונית בעיניה
23	ממלכתי, דרום הארץ. 450 תלמידים (כיתות א'-ח') 2 כיתות ה'	ילדי ביה"ס מגיעים מתשעה יישובים קיבוציים באזור, יישוב קהילתי אחד ובסיס צבאי.	בביה"ס פועלת קרן קרב. בממוצע נוספות 8 שעות שבועיות לכל כיתה באמנות, אריגה, ציור, צילום, דרמה, טבע, מדע, ספורט, ספנות ורכיבה. בבי"ס זה מצאנו את המגוון הגדול ביותר של חוגים, ובהם חוגים יקרים במיוחד כגון רכיבה וספנות.	היו קיצוצים, אך המועצה המקומית השלימה את החסר	ההורים משלמים 300 ש"ח בחודש. קרן קרב		המנהלת טוענת שהייתה מוותרת ברצון על התל"ן, אך משרד החינוך איננו מקצה די שעות. ההורים מעורבים בתשלום בלבד. ישנה רכזת חוגים האחראית על התכנים

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל״ן: נושאים, מס׳ שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם מממן	ייחוד ביה״ס מלבד התל״ן	עמדת המנהל/ת וההורים
24	ממ״ד, צפון תל-אביב. 220 תלמידים כיתה ה׳ אחת		סה״כ יש תוספת של כ-3 שעות שבועיות בממוצע לכל כיתה, בנושאים: טבע, מחול, מחשבים ואמנות, ותוספת נרחבת של שעות ספרייה	היו קיצוצי שעות שהושלמו ע״י תל״ן של העירייה	ההורים אינם משלמים עבור התל״ן		ההורים אינם מעורבים בבית הספר
25	ממ״ד, בקיבוץ דתי במרכז הארץ. 220 תלמידים 2 כיתות ה׳		רוב כספי הקיבוץ שהוקצו לבית הספר מימנו הפרדה בין בנים לבנות באמצעות פיצולי כיתות. כמו כן נוספו 4 שעות תגבור בתלמוד, ושעה אחת בחשבון.		הקיבוץ משלם עבור התל״ן, 30 ש״ח לחודש		
26	ממ״ד, תל-אביב. 225 תלמידים 2 כיתות ה׳		במשך שעות הלימודים מתקיימים חוגי העשרה במתנ״ס, בנושאים: אמנות, טכנולוגיה, מדע, חשבון, אנגלית, ובממוצע מוסיפים 4 שעות שבועיות לכל כיתה.	היו קיצוצים בעיקר בשעות העשרה. לבית הספר ניתנה האפשרות לבחור באיזה מקצועות לקצץ	ההורים אינם משלמים עבור התל״ן. העירייה, באמצעות המתנ״ס המקומי, מממנת את שעות ההעשרה		המנהל היה מעוניין להפעיל שעות העשרה לתלמידים מוכשרים במיוחד
27	ממלכתי, עיר בצפון הארץ. 1000 תלמידים 2 כיתות ה׳	האוכלוסייה קשה, קשה להניעם לעשייה.	כל כיתה מקבלת 3 שעות שבועיות בממוצע, בנושאים: חשבון, אנגלית, הבנת הנקרא, יהדות, וכן נושא בית ספרי (השנה: איכות הסביבה). מורי התל״ן אינם מהווים חלק מסגל ההוראה הרגיל, ומוזמנים למפגשי מורים רק לשם דיווחים מיוחדים	סל הטיפוח קוצץ ב-50% עקב שינוי במדדי הטיפוח	ההורים אינם משלמים עבור התל״ן. ההעשרה ממומנת ע״י העירייה, ומעט ע״י משרד החינוך	בית הספר קשור מזה שנתיים למכון לאינטגרציה של בר אילן המפעל בכיתות א׳-ד׳. כמו כן מופעלת תזמורת בתחומי בית הספר, אשר משתתפים בה 50 ילדים. כיתה לכבדי שמיעה המופעלת בביה״ס משרתת את כל ילדי צפון הארץ	המנהלת מקווה שעם כניסת קרן קרב לביה״ס בתשנ״ח ישתפר המצב בביה״ס. היא מעוניינת להפוך את ביה״ס לייחודי באמנות או מדע, אך הדבר נבצר ממנה מכיוון שבית הספר הוא אזורי.

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם מממן	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
28	קיבוצי, אזור אשקלון. 200 תלמידים כיתה ה' אחת	בי"ס זה שונה מקיבוציים אחרים, שכן הוא אינו בתנאי פנימייה. מגיעים אליו ילדים משלושה קיבוצים, ו-25 ילדים מהעיירה הסמוכה	קרן קרב פועלת בביה"ס כ-7 שעות שבועיות בממוצע. הנושאים : מוסיקה, אנגלית מדוברת, קרמיקה, אמנות, מחול, ספרייה, קרטה וטיסנאות. התלמידים חופשיים לבחור את הנושא המתאים להם. המורים הם חברי קיבוץ		קרן קרב, והורים אשר חלקם בתשלום עדיין במו"מ. ככל הנראה ישלמו בין 60-35 ש"ח לחודש	יש בביה"ס לימוד משלים חובה, בנושאים דרמה, טבע וערבית. כמו כן ישנה בבי"ס שיטת לימוד של גישה נושאית, ושיטות הוראה פעילות	
29	ממ"ד, חדרה. 200 תלמידים 2 כיתות ה'		נוספות 2-3 שעות שבועיות בממוצע, בנושאים : חשבון, הבנת הנקרא, ספורט, מחשבים ומדע, והם משולבים בתכנית הבית ספרית.		ההורים אינם משלמים עבור התל"ן. המועצה המקומית מממנת את ההעשרה באמצעות המתנ"ס באזור		
30	ממלכתי-ניסויי, גוש דן (על-אזורי). 800 תלמידים 3 כיתות ה'	ביה"ס גדל מאוד בשנים האחרונות. הוא נחשב דוגמא של בי"ס נחשל אשר הפך למצליח בעזרת התל"ן	קרן קרב פועלת בביה"ס ומעניקה בממוצע 4 שעות שבועיות לכיתה, אשר האריכו את יום הלימודים. נושאי ההעשרה : אנגלית, טבע, סביבה, לוגיקה, חשיבה יצירתית, אנימציה, קולנוע, אלקטרוניקה, דמוקרטיה ודו-קיום, ולימודי ארץ ישראל. כל מחנכת מקדישה שעתיים לחוגי העשרה. אין שיעורים מקצועיים בכיתות, אלא כל ילד בוחר את הנושא שמעניין אותו	לא היו קיצוצים בבי"ס זה, ומכיוון שביה"ס הוא ניסויי, אף נוספו לו שעות.	קרן קרב. ההורים משלמים 18 ש"ח בחודש	ביה"ס מלמד בשיטות הוראה מגוונות : יחידניות, פעילות, המשלבות התנסות, הפעלה ומשחק. כמו כן ישנה תכנית ייחודית של ילדים המלמדים ילדים	המורים, כולל המקצועיים, ההורים וההנהלה החליטו יחד באיזה נושאים כדאי לתגבר. התכנית לא עברה פיקוח של משרד החינוך, אלא של ההורים בלבד. ההורים פעילים מאוד ומשתתפים בסדנאות הנערכות מטעם קרן קרב
31	ערבי נוצרי, בגליל. 380 תלמידים 2 כיתות ה'		קרן קרב פעילה מהשנה, בנושאים אלקטרוניקה וקשר עין		קרן קרב	ביה"ס מפעיל שיטות לימוד מתואמות והוראה יחידנית בכיתות הנמוכות	המנהלת קובעת כי פעילות קרן קרב מרעננת את הלימודים ומעשירה את התלמידים

	בית הספר: נתוני רקע	אוכלוסייה	תל"ן: נושאים, מס' שעות, מורים	קיצוצים/ תוספות	גורם ממון	ייחוד ביה"ס מלבד התל"ן	עמדת המנהל/ת וההורים
32	בי"ס ערבי, מחוז חיפה. 400 תלמידים 2 כיתות ה'		ישנה העשרה במדעים, אנגלית, דרמה, דת האסלאם, ובעיקר בספורט: כדורגל וקראטה. בנוסף לכך ישנם חוגים המיוחדים לילדים בעלי תנאים קשים בבית	בשנים קודמות היו קיצוצים, אך השנה החזירו שעות	החורים משלמים כ-5 ש"ח בחודש, ומעבר לכך נעשית ההעשרה במימון המתנ"ס והמועצה המקומית.		המנהל מדגיש שעבורו חשובים הערכים המאפשרים את צמיחת אישיות התלמיד
33	בי"ס ערבי, אחד הכפרים הגדולים בגליל. 550 תלמידים 2 כיתות ה'		נוספות 4 שעות שבועיות בממוצע, בנושאים: חשבון, אנגלית, אמנות, טבע. לכל שכבת גיל ישנה חלוקה שונה של הנושאים	ביה"ס סבל מקיצוצים בשעות ההוראה אשר פגעו בלימוד האנגלית, ההיסטוריה והאמנות	ההורים משלמים 10 ש"ח בחודש. מעבר לכך נעשית ההעשרה במימון הרשות המקומית.		

הגיוון העצום של התל"ן:

התמונה העולה מתוך הטבלה של 33 בתי הספר היא של גיוון עצום. קשה מאוד לגלות קו אחיד בין בתי הספר מבחינת כמות התל"ן, תוכנו, בעלי התפקידים המפעילים אותו וכדומה. הטבלה היא למעשה המחשה של התוצאה החינוכית בהיעדר קווים מנחים ברורים בנושא התל"ן, אשר מכתיבים מסגרת אחידה כלשהי למוסדות החינוך ברחבי הארץ: הקווים המאחדים את החינוך בארץ מטשטשים בהתמדה.

BEST COPY AVAILABLE

שביעות-רצון הורים ותלמידים מבתי הספר השונים:

בית ספר 1:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	0	27	47	27
שביעות-רצון מהתל״ן	0	67	33	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	62	38

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	5	75	20

בית ספר 2:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	4	58	38	0
שביעות-רצון מהתל״ן	22	50	28	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	78	22

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	20	75	5

בית ספר 3:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	14	86	0	0
שביעות-רצון מהתל״ן	0	71	14	14

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	97	3

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	28	68	3

בית ספר 4:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	24	72	4	0
שביעות-רצון מהתל״ן	32	42	26	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	90	10

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	19	81	0

בית ספר 5:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	29	65	6	0
שביעות-רצון מהתל"ן	14	50	36	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	84	16

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	2	67	31

בית ספר 6:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	10	80	10	0
שביעות-רצון מהתל"ן	13	63	25	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	87	13

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	0	87	13

בית ספר 7:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	40	35	20	5
שביעות-רצון מהתל״ן	26	47	11	16

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	88	12

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	11	83	6

בית ספר 8:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	0	27	64	9
שביעות-רצון מהתל״ן	10	30	50	10

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	28	72

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	5	69	26

בית ספר 9:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	27	53	20	0
שביעות-רצון מהתל"ן	12	88	0	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	69	31

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	10	66	24

בית ספר 10:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	20	70	0	10
שביעות-רצון מהתל"ן	10	60	20	10

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון של ילדים מבית הספר	86	14

	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון של הילדים מהמורים	5	88	7

בית ספר 11:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	13	67	20	0
שביעות-רצון מהתל"ן	0	82	18	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	83	17

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	6	78	16

בית ספר 12:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	40	40	13	7
שביעות-רצון מהתל"ן	31	31	23	15

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	60	40

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	22	44	34

בית ספר 13:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	27	53	20	0
שביעות-רצון מהתל״ן	31	31	23	15

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	28	72

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	22	44	34

בית ספר 14:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	16	67	17	0
שביעות-רצון מהתל״ן	0	67	16	17

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	84	16

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	16	76	8

בית ספר 15:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	43	36	21	0
שביעות-רצון מהתל״ן	31	61	8	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	80	20

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	18	78	4

בית ספר 16:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	43	50	7	0
שביעות-רצון מהתל״ן	31	69	0	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	91	9

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	28	68	4

BEST COPY AVAILABLE

בית ספר 17:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצוןמבית הספר באופן כללי	18	45	36	0
שביעות-רצון מהתל״ן	18	36	36	9

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	79	21

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	16	84	0

בית ספר 18:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	29	57	14	0
שביעות-רצון מהתל״ן	38	38	15	8

תלמיד	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	91	9

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	43	48	9

בית ספר 19:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	43	43	14	0
שביעות-רצון מהתל״ן	20	80	0	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	96	4

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	22	73	5

בית ספר 20:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	23	54	23	0
שביעות-רצון מהתל״ן	23	46	23	8

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	84	16

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	8	84	8

בית ספר 21:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	0	33	56	11
שביעות-רצון מהתל"ן	13	63	25	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	82	18

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	11	70	18

בית ספר 22:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	32	53	16	0
שביעות-רצון מהתל"ן	18	45	36	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	90	10

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	41	56	3

בית ספר 23:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	4	50	46	0
שביעות-רצון מהתל״ן	27	59	14	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	91	9

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	5	91	4

בית ספר 24:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	לא ענו די הורים מבית הספר הזה			
שביעות-רצון מהתל״ן	לכן אין אנו מביאים את התשובות			

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	81	19

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	6	81	13

בית ספר 25:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	0	89	11	0
שביעות-רצון מהתל"ן	29	57	14	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	51	49

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	0	56	44

בית ספר 26:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	36	43	7	14
שביעות-רצון מהתל"ן	21	71	7	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	92	8

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	50	50	0

בית ספר 27:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	68	18	11	4
שביעות-רצון מהתל"ן	46	43	7	4

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	80	20

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	21	70	9

בית ספר 28:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	45	55	0	0
שביעות-רצון מהתל"ן	20	70	10	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	85	15

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	4	81	15

בית ספר 29:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	56	33	11	0
שביעות-רצון מהתל״ן	63	38	0	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	51	49

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	43	43	14

בית ספר 30:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	20	50	30	0
שביעות-רצון מהתל״ן	0	82	18	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	91	9

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	33	66	1

בית ספר 31:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	36	14	50	0
שביעות-רצון מהתל״ן	40	20	20	20

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	87	13

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	50	47	3

בית ספר 32:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	45	35	20	0
שביעות-רצון מהתל״ן	60	40	0	0

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	87	13

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	35	62	4

בית ספר 33:

שביעות-רצון מבית הספר

הורים	מרוצה מאוד	די מרוצה	לא מרוצה כל כך	לא מרוצה כלל
שביעות-רצון מבית הספר באופן כללי	24	14	24	38
שביעות-רצון מהתל"ן	35	45	10	10

תלמידים	שבע-רצון	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מבית הספר	84	16

תלמידים	שבע-רצון מכולם	שבע-רצון בדרך כלל	לא שבע-רצון
שביעות-רצון מהמורים	54	46	0

מתודולוגיה

BEST COPY AVAILABLE

האינוונטר

שלחנו את השאלונים אל מנהלי מחצית בתי הספר בארץ, מתוך הרשימה של משרד החינוך. קיבלנו תשובות בדואר מ-45% מבתי הספר. את המנהלים האחרים ראיינו בטלפון, ובסופו של דבר קיבלנו תשובות מ-95% מן המדגם. סך הכול יש בידינו תשובות מ-678 בתי ספר, בהם לומדים כ-295,000 תלמידים.

מחקר העומק

בשלב השני של המחקר בחרנו במגוון של בתי ספר יסודיים. מבין 33 הנבחרים: 20 בתי ספר ממלכתיים, 10 בתי ספר ממלכתיים דתיים ו-3 בתי ספר ערביים. שניים מבתי הספר הערביים מוסלמים, ואחד נוצרי; מבין בתי הספר הממלכתיים שניים קיבוציים, ומבין בתי הספר הממלכתיים דתיים אחד קיבוצי. 6 בתי הספר נמצאים במחוז ירושלים, 6 במחוז הצפון, 3 במחוז חיפה, 6 במחוז המרכז, 7 במחוז תל-אביב ו-5 במחוז הדרום.

מאחר והתל"ן מגוונת מאוד, בחרנו את בתי הספר לפי אב-טיפוס ולא לפי חלקו של סוג בית ספר זה באוכלוסיית בתי הספר בהם מופעל תל"ן. פירוט על ייחודו של כל אחד מבתי הספר, במיוחד מנקודת מבטו של המנהל, אנו מביאים בנספח א'.

כמעט בכל בתי הספר שבמדגם הייתה היענות גדולה למחקר; רק בית ספר אחד סירב לקבל אותנו בסופו של דבר. הצוות שלנו התקבל על-ידי המנהלים, המורים והתלמידים ברצון ותוך שיתוף פעולה מלא. בכל בתי הספר ראיינו באופן מעמיק ומובנה למחצה את המנהל, וכן העברנו שאלונים לכיתות ה'. המורים לא התפנו לענות על השאלונים בזמן ביקורנו בבית הספר; לכן השארנו את השאלונים, וביקשנו את עזרת מזכירות בית הספר באיסופם. ואכן, השאלונים הוחזרו לנו באמצעות הדואר.

שאלוני ההורים הועברו בצורה הבאה: בחרנו באקראי אחת מכיתות ה' בבית הספר, ומסרנו לתלמידים שאלון במעטפה ממוענת אלינו ומבוילת. על ההורים היה למלא את השאלון ולשלשל אותו לתיבת דואר. ביקשנו מבית הספר להעביר לנו רשימה של התלמידים בכיתה, ואחרי תקופת מה צלצלנו אל ההורים והזכרנו להם לשלוח את השאלונים.
שיעור החזר השאלונים של ההורים והמורים אחרי תזכורות היה כ-40%.

כמו כן, ערכנו רשימה של אותן משפחות אשר הסתבר שהן משפחות של עולים דוברי רוסית. עוזר מחקר דובר רוסית חזר אליהן בטלפון והעביר את השאלון ברוסית. עלינו לציין שמשפחות אלו שמחו מאוד על ההזדמנות שניתנה להם לשוחח על בתי הספר בהם לומדים ילדיהם. באופן כללי אפשר לומר שההורים דוברי רוסית מרוצים מבתי הספר של ילדיהם. התוצאה הייתה 378 שאלונים שנאספו.

כוונתנו הייתה שבכל אחד מבתי הספר ימלאו כל ילדי כיתה ה' את השאלונים. במקרים המעטים בהם הדבר לא התאפשר (אם כיתה אחת לא הייתה בבית הספר וכדומה), ערכנו שקלול של התלמידים לפי מספר הכיתות באותו בית ספר.

[redacted]

מפות קוגניטיביות (SSA)
סקלוגרמות (POSAC)

BEST COPY AVAILABLE

שאלון תלמידים

הצלחה והנאה ממקצועות הלימוד עם משתנים חיצוניים

מטריצה של קורלציות בין המשתנים השונים (ראה מפות מס' 4, 5, 6)

```
         1    2    3    4    5    6    7    8    9   10   11   12   13   14   15   16   17   18   19   20   21   22   23   24
    ---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

 1 I   100    0   23   22   20   18   29   24   26   16   26   20   83    9   23   11   21    5   16   14   -3   12   19    4
 2 I     0  100   50   56   56   43   52   46   10   52   44   47   -6   68    4    9   25   16   16   19    6   24   14   20
 3 I    23   50  100   81   59   68   82   65   27   66   67   66   15   21   70   40   33   27   56   36    4   33   37   30
 4 I    22   56   81  100   53   61   79   57   34   69   66   71   22   26   43   72   27   35   53   40   13   46   37   44
 5 I    20   56   59   53  100   45   46   39   16   52   49   58   15   30   21   25   72   12   28   15   12   16   20   25
 6 I    18   43   68   61   45  100   66   57   33   58   62   64    3   21   30   32   23   66   38   30    6   30   38   32
 7 I    29   52   82   79   46   66  100   70   27   72   70   69   17   31   48   48   34   37   73   37    4   47   50   33
 8 I    24   46   65   57   39   57   70  100   39   68   60   75    0   20   32   22   32   23   37   73   24   32   25   43
 9 I    26   10   27   34   16   33   27   39  100   24   38   33   11   14   12   22   20   16   28   44   77   12   29   21
10 I    16   52   66   69   52   58   72   68   24  100   76   72    2   29   26   45   22   19   39   43    7   73   46   31
11 I    26   44   67   66   49   62   70   60   38   76  100   77    4   23   38   43   32   39   49   50   19   48   74   49
12 I    20   47   66   71   58   64   69   75   33   72   77  100   14   25   26   28   29   27   40   39   26   43   57   72
13 I    83   -6   15   22   15    3   17    0   11    2    4   14  100   12   21   15   25   16   18   17    7   19   21   33
14 I     9   68   21   26   30   21   31   20   14   29   23   25   12  100   31   37   51   36   39   48   30   48   39   49
15 I    23    4   70   43   21   30   48   32   12   26   38   26   21   31  100   70   55   46   72   52   24   54   54   52
16 I    11    9   40   72   25   32   48   22   22   45   43   28   15   37   70  100   48   57   77   61   37   62   72   76
17 I    21   25   33   27   72   23   34   32   20   22   32   29   25   51   55   48  100   42   58   53   29   47   45   45
18 I     5   16   27   35   12   66   37   23   16   19   39   27   16   36   46   57   42  100   60   45   27   43   56   48
19 I    16   16   56   53   28   38   73   37   28   39   49   40   18   39   72   77   58   60  100   71   39   63   69   67
20 I    14   19   36   40   15   30   37   73   44   43   50   39   17   48   52   61   53   45   71  100   50   57   57   55
21 I    -3    6    4   13   12    6    4   24   77    7   19   26    7   30   24   37   29   27   39   50  100   25   46   50
22 I    12   24   33   46   16   30   47   32   12   73   48   43   19   48   54   62   47   43   63   57   25  100   81   67
23 I    19   14   37   37   20   38   50   25   29   46   74   57   21   39   54   72   45   56   69   57   46   81  100   80
24 I     4   20   30   44   25   32   33   43   21   31   49   72   33   49   52   76   45   48   67   55   50   67   80  100
```

BEST COPY AVAILABLE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25 :	15	7	11	8	8	6	6	11	9	10	6	15	9	-9	-9	-12	-10	-5	-5	0	-7	-8	-10	10
26 :	26	14	26	28	38	22	36	24	30	15	31	31	22	42	34	36	46	34	38	38	37	35	32	43
27 :	27	8	19	23	18	12	26	18	26	13	14	17	27	26	21	36	32	20	32	26	26	19	31	24
28 :	13	10	25	25	11	28	21	20	20	20	17	14	10	28	33	39	24	33	31	38	21	32	35	23
29 :	12	26	35	21	26	29	30	22	18	33	22	14	19	30	33	45	22	22	32	22	23	29	29	24
30 :	4	1	9	18	6	3	-1	4	11	7	0	0	12	-14	-6	-11	-6	-4	-2	5	1	-3	-1	-9
31 :	8	-1	2	22	0	10	4	2	16	25	13	17	6	22	10	47	-9	6	10	11	20	35	44	47
32 :	10	23	7	-33	-17	20	-13	12	2	2	-25	30	-8	21	23	-12	-6	14	-16	-3	-27	22	-39	6
33 :	8	7	15	9	15	10	19	10	-13	7	15	5	17	-3	22	-7	20	24	16	4	-9	22	32	33
34 :	11	-11	-12	7	10	1	-9	-7	14	25	3	-7	3	-5	-26	-6	-15	-24	-13	-1	-9	8	-7	-6
35 :	-13	-4	-9	-7	-13	-13	-8	-7	2	-19	-2	-12	-10	-6	-9	6	-7	-9	-10	-5	19	-27	-5	-27
36 :	-7	5	-10	-11	-7	-22	-16	-9	-12	-19	-15	-1	-3	0	-8	-30	2	-13	3	-1	-14	-22	-20	-3
37 :	7	-2	15	10	18	17	18	20	8	10	17	-15	9	-3	11	21	26	21	7	17	16	13	10	-16
38 :	2	-1	-2	10	-16	10	-4	-6	2	18	-10	-1	-15	3	-6	27	-42	-6	-18	-21	-3	16	9	0
39 :	9	-11	3	14	-1	11	34	-22	41	23	33	45	44	3	24	31	-1	-17	-13	-8	20	44	42	53
40 :	-14	-4	3	-29	-2	-6	2	12	-14	-19	-3	15	-8	-11	17	-42	29	10	21	12	-13	-2	-23	-16
41 :	3	0	-15	22	-5	-6	-1	-8	-4	-2	-26	-15	-4	-9	-34	-11	-33	-27	-23	-27	6	-17	-14	14
42 :	38	14	27	28	20	24	-26	-15	43	40	56	[illegible]	38	50	36	45	-3	38	70	34	25	48	48	[illegible]

מקרא

(1) הצלחה בספורט
(2) הצלחה באנגלית
(3) הצלחה בגאוגרפיה
(4) הצלחה בהיסטוריה
(5) הצלחה במתמטיקה
(6) הצלחה בטבע
(7) הצלחה במולדת
(8) הצלחה בהבנת הנקרא
(9) הצלחה באמנות
(10) הצלחה בתנ"ך
(11) הצלחה בתושב"ע
(12) הצלחה במשנה
(13) הנאה מספורט
(14) הנאה מאנגלית
(15) הנאה מגאוגרפיה
(16) הנאה מהיסטוריה
(17) הנאה ממתמטיקה
(18) הנאה מטבע
(19) הנאה ממולדת
(20) הנאה מהבנת הנקרא
(21) הנאה מאמנות
(22) הנאה מתנ"ך
(23) הנאה מתושב"ע
(24) הנאה ממשנה

משתנים חיצוניים

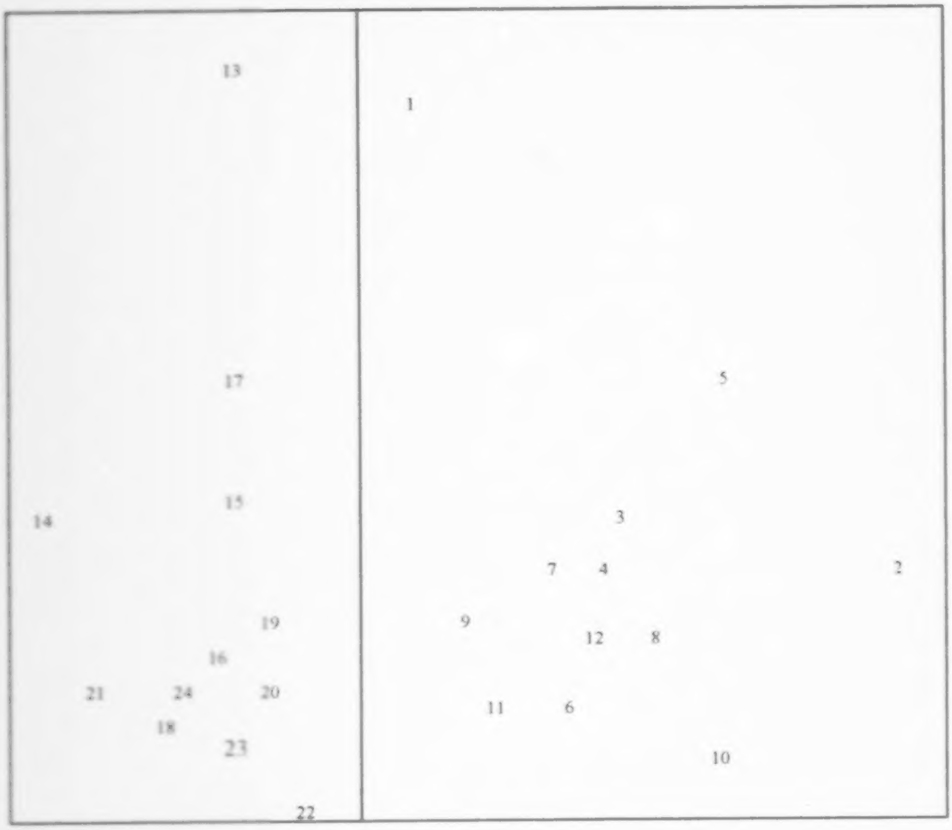
(25) התלי"ץ חיונית בעיני המנהל
(26) התלי"ץ טובה בעיני המנהל
(27) התלי"ץ בעייתית בעיני המנהל
(28) התלי"ץ מזיקה בעיני המנהל
(30) המשפחה חילונית
(31) המשפחה מסורתית
(32) המשפחה דתית
(33) להיות עם חברים
(34) להשיג ציונים טובים
(35) להיות הטוב ביותר בכיתה
(36) ללמוד דברים מעניינים
(37) ללמוד באווירה דתית
(38) ליהנות
(39) זרם ממלכתי
(40 זרם ממלכתי דתי
(41) בתי ספר ערביים

BEST COPY AVAILABLE

מפה מס׳ 4:

מפה קוגניטיבית של הצלחה והנאה ממקצועות הלימוד

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 2



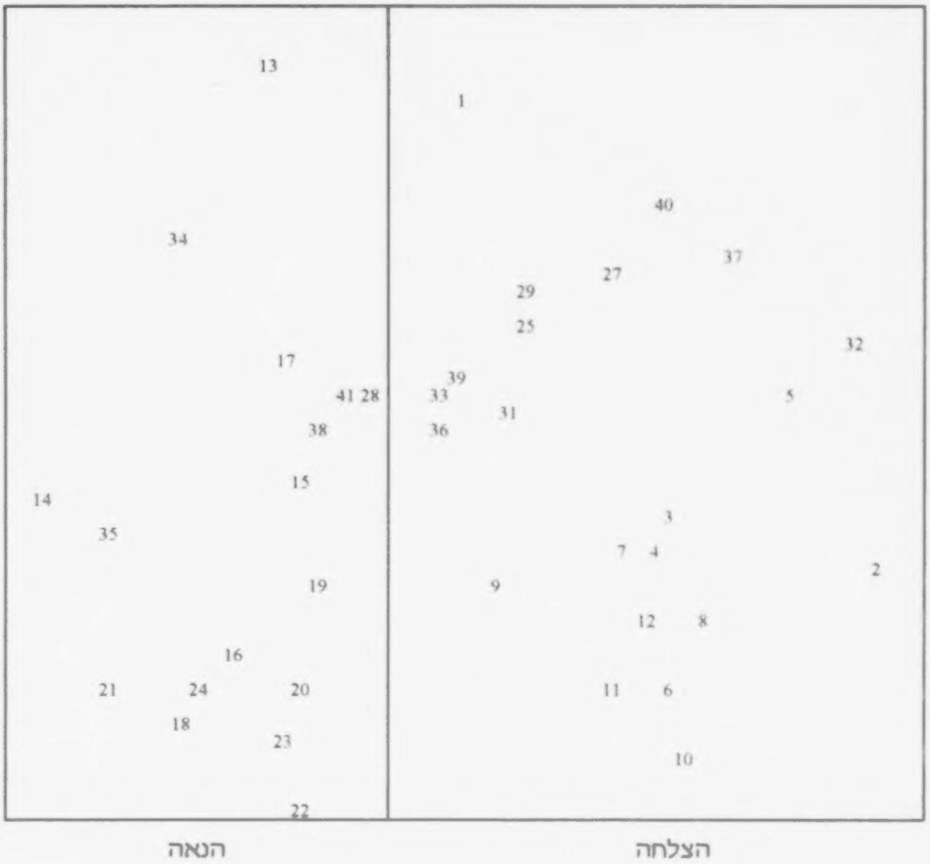
מקרא

(1) הצלחה בספורט
(2) הצלחה באנגלית
(3) הצלחה בגאוגרפיה
(4) הצלחה בהיסטוריה
(5) הצלחה במתמטיקה
(6) הצלחה בטבע
(7) הצלחה במולדת
(8) הצלחה בהבנת הנקרא
(9) הצלחה באמנות
(10) הצלחה בתנ״ך
(11) הצלחה בתושב״ע
(12) הצלחה במשנה
(13) הנאה מספורט
(14) הנאה מאנגלית
(15) הנאה מגאוגרפיה
(16) הנאה מהיסטוריה
(17) הנאה ממתמטיקה
(18) הנאה מטבע
(19) הנאה ממולדת
(20) הנאה מהבנת הנקרא
(21) הנאה מאמנות
(22) הנאה מתנ״ך
(23) הנאה מתושב״ע
(24) הנאה ממשנה

מפה מס' 5:

מפה קוגניטיבית של הצלחה והנאה ממקצועות הלימוד עם משתנים חיצוניים

Space Diagram for dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 2



מקרא

(1) הצלחה בספורט
(2) הצלחה באנגלית
(3) הצלחה בגאוגרפיה
(4) הצלחה בהיסטוריה
(5) הצלחה במתמטיקה
(6) הצלחה בטבע
(7) הצלחה במולדת
(8) הצלחה בהבנת הנקרא
(9) הצלחה באמנות
(10) הצלחה בתנ"ך
(11) הצלחה בתושב"ע
(12) הצלחה במשנה
(13) הנאה מספורט
(14) הנאה מאנגלית
(15) הנאה מגאוגרפיה
(16) הנאה מהיסטוריה
(17) הנאה ממתמטיקה
(18) הנאה מטבע
(19) הנאה ממולדת
(20) הנאה מהבנת הנקרא
(21) הנאה מאמנות
(22) הנאה מתנ"ך
(23) הנאה מתושב"ע
(24) הנאה ממשנה

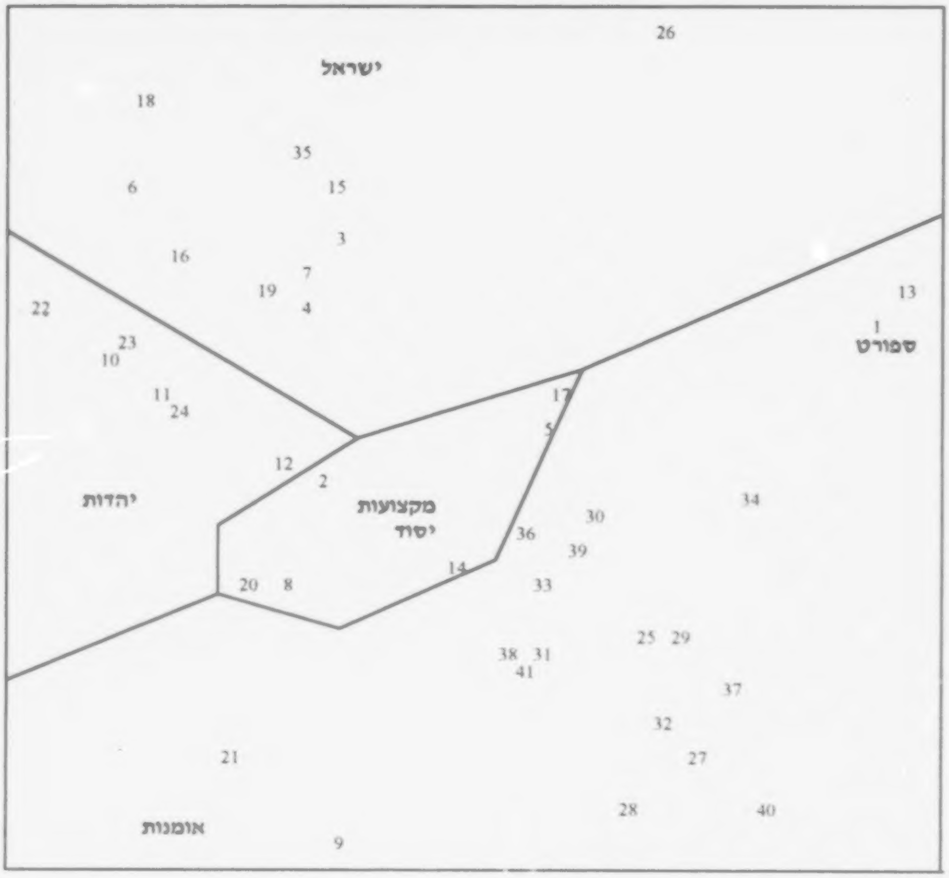
משתנים חיצוניים

(25) התלי'ן חיונית בעיני המנהל
(26) התלי'ן טובה בעיני המנהל
(27) התלי'ן בעייתית בעיני המנהל
(28) התלי'ן מזיקה בעיני המנהל
(30) המשפחה חילונית
(31) המשפחה מסורתית
(38) ליהנות
(39) זרם ממלכתי
(40) זרם ממלכתי דתי
(41) בתי ספר ערביים
(32) המשפחה דתית
(33) להיות עם חברים
(34) להשיג ציונים טובים
(35) להיות הטוב ביותר בכיתה
(36) ללמוד דברים מעניינים
(37) ללמוד באווירה דתית

מפה מס׳ 6:

מפה קוגניטיבית של הצלחה והנאה ממקצועות הלימוד עם משתנים חיצונים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 2 versus axis 3



מקרא

(1) הצלחה בספורט
(2) הצלחה באנגלית
(3) הצלחה בגאוגרפיה
(4) הצלחה בהיסטוריה
(5) הצלחה בממתמטיקה
(6) הצלחה בטבע
(7) הצלחה במולדת
(8) הצלחה בהבנת הנקרא

(9) הצלחה באמנות
(10) הצלחה בתנ״ך
(11) הצלחה בתושב״ע
(12) הצלחה במשנה
(13) הנאה מספורט
(14) הנאה מאנגלית
(15) הנאה מגאוגרפיה
(16) הנאה מהיסטוריה

(17) הנאה ממתמטיקה
(18) הנאה מטבע
(19) הנאה ממולדת
(20) הנאה מהבנת הנקרא
(21) הנאה מאמנות
(22) הנאה מתנ״ך
(23) הנאה מתושב״ע
(24) הנאה ממשנה

משתנים חיצוניים

(25) התלי׳ן חיונית בעיני המנהל
(26) התלי׳ן טובה בעיני המנהל
(27) התלי׳ן בעייתית בעיני המנהל
(28) התלי׳ן מזיקה בעיני המנהל
(30) המשפחה חילונית
(31) המשפחה מסורתית

(32) המשפחה דתית
(33) להיות עם חברים
(34) להשיג ציונים טובים
(35) להיות הטוב ביותר בכי
(36) ללמוד דברים מעניינים
(37) ללמוד באווירה דתית
(38) ליהנות

(39) זרם ממלכתי
(40) זרם ממלכתי דתי
(41) בתי ספר ערביים

BEST COPY AVAILABLE

ערכי חברתיות והישגיות כמשתנים חיצוניים
מטריצה של קורלציות בין המשתנים השונים (ראה מפה מס' 7)

```
        1   2   3   4   5   6   7   8   9  10  11  12  13  14  15  16  17  18  19  20  21  22  23  24
     .-----------------------------------------------------------------------------------------------
25 I   31  -3  12  19  11   9  16  12  24   7   7   3  29  26  18  32  32  21  18  22  24  14  24  11
26 I    8   3  17   8  -1  12  -7   5  22  27  18  33   0 -10 -19  -3 -43 -19 -19 -11 -30  -5   3 -22
27 I  -30  -7 -26 -31 -25 -16 -24 -17 -33 -21 -19 -18 -27 -19 -12 -27 -24 -14 -18 -20 -22 -14 -25 -18
```

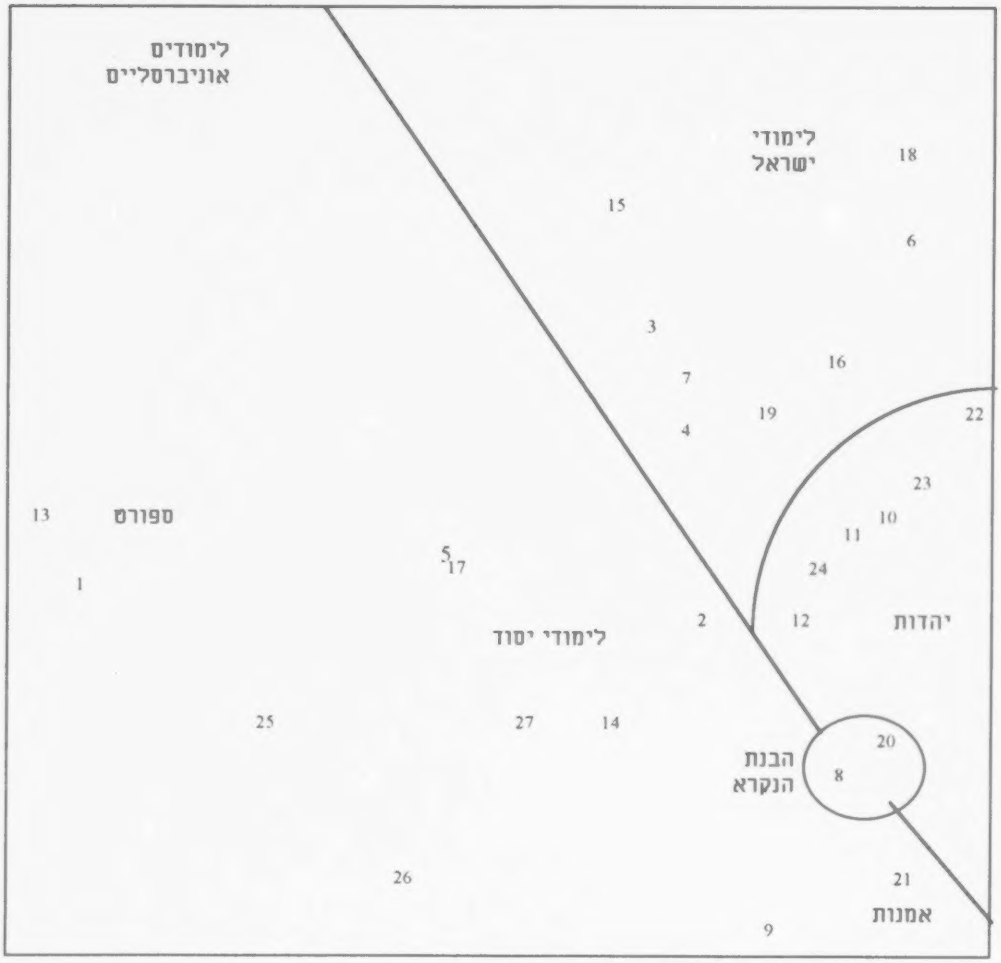
(25) ערכים חברתיים
(26) ערכים הישגיים
(27) ערכים חברתיים והישגיים כאחד

BEST COPY AVAILABLE

מפה מס׳ 7:

מפה קוגניטיבית של הצלחה והנאה ממקצועות הלימוד עם ערכי חברתיות והישגיות כפרופילים חיצוניים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 2 versus axis 3



מקרא

(1) הנאה מספורט
(2) הנאה מאנגלית
(3) הנאה מגאוגרפיה
(4) הנאה מהיסטוריה
(5) הנאה ממתמטיקה
(6) הנאה מטבע
(7) הנאה ממולדת
(8) הנאה מהבנת הנקרא

(9) הנאה מאמנות
(10) הנאה מתנ״ך
(11) הנאה מתושב״ע
(12) הנאה ממשנה
(13) הצלחה בספורט
(14) הצלחה באנגלית
(15) הצלחה בגאוגרפיה
(16) הצלחה בהיסטוריה

(17) הצלחה במתמטיקה
(18) הצלחה בטבע
(19) הצלחה במולדת
(20) הצלחה בהבנת הנקרא
(21) הצלחה באמנות
(22) הצלחה בתנ״ך
(23) הצלחה בתושב״ע
(24) הצלחה במשנה

משתנים חיצוניים

(25) ערכים חברתיים
(26) ערכים הישגיים
(27) ערכים חברתיים והישגיים כאחד

שאלון מורים

מפה קוגניטיבית של הטיעונים בעד ונגד התל"ן עם משתנים חיצוניים

מטריצה של קורלציות בין המשתנים השונים (ראה מפות מס' 8, 9)

```
       1   2   3   4   5   6   7   8   9  10  11  12  13  14  15  16  17  18  19  20
   +---------------------------------------------------------------------------------

 1 I 100  39  17  50  39  48  16  45  60  41  43   0 -12  12  31   7  12  -4   8   6

 2 I  39 100  29  66  50  73  33  55  37  51  43   5  11  26  10   8  31  17   6  18

 3 I  17  29 100  49  45  49  42  57  26  48  51  18  12   4 -12  10  28  14  10  22

 4 I  50  66  49 100  64  73  51  58  38  66  67  23  15  25   3  32  41  22  -1  28

 5 I  39  50  45  64 100  68  32  59  50  61  64  10  48  45  12  22  36  24  12  15

 6 I  48  73  49  73  68 100  37  68  64  60  60   7  14  19  13  25  29  16  -4   5

 7 I  16  33  42  51  32  37 100  59  45  32  45   0  17   6  -7  14  24  22  14  15

 8 I  45  55  57  58  59  68  59 100  64  51  60   3  -1   2   6   2  11  -6  -1  17

 9 I  60  37  26  38  50  64  45  64 100  24  25  -4 -10  11   9  16  13   4   2  20

10 I  41  51  48  66  61  60  32  51  24 100  86  29   4 -10  -5  31   2 -27 -10   9

11 I  43  43  51  67  64  60  45  60  25  86 100  21  28   2  23  35  14 -15   1   3

12 I   0   5  18  23  10   7   0   3  -4  29  21 100  47  33  29  45  22  10  33  32

13 I -12  11  12  15  48  14  17  -1 -10   4  28  47 100  78  35  60  76  58  57  52

14 I  12  26   4  25  45  19   6   2  11 -10   2  33  78 100  46  46  81  65  60  59

15 I  31  10 -12   3  12  13  -7   6   9  -5  23  29  35  46 100  75  38  12  25  30

16 I   7   8  10  32  22  25  14   2  16  31  35  45  60  46  75 100  58  26  43  54

17 I  12  31  28  41  36  29  24  11  13   2  14  22  76  81  38  58 100  75  67  69

18 I  -4  17  14  22  24  16  22  -6   4 -27 -15  10  58  65  12  26  75 100  54  50

19 I   8   6  10  -1  12  -4  14  -1   2 -10   1  33  57  60  25  43  67  54 100  83

20 I   6  18  22  28  15   5  15  17  20   9   3  32  52  59  30  54  69  50  83 100
```

```
        1   2   3   4   5   6   7   8   9  10  11  12  13  14  15  16  17  18  19  20
    +---------------------------------------------------------------------------------

21 I  70  -7 -80   4  69  70 -75  79-100 -21 100-100 -10-100 100 -21 Mis-100-100-100

22 I  32  13 -48 -21 -26 -38   6  31  42  -2 -31  11   3  32 -29 -27  30  34  21   1

23 I -30  -6 -12  -6 -25   9   9  -9  -9  -9 -19 -27 -17 -19 -32 -27  -2  -5  -4   3

24 I  27   3  19   8  29  -5  -3   1   5  12  22  23  20  21  37  35  -3  -4  -1  -1

25 I -44 -46  10 -67  16  44 -71 -55 -53  -8  40  10 -33 -19 -33 -26  -9  43  66 -19

26 I   9   1  35  30  28  54  -6  21   0  10  56  -5  39  35  53  45  37  27 -23  -5

27 I  28  17   4  26  11  28  37  12  29   0  29  -4  30  13   1  -9  28   9   0  11

28 I  33 -18 -18 -12 -13  15  -1 -32  34 -38 -39 -42 -12  12  22  20   3  11 -11  -2

29 I  31   1   5   9  17   2  22  36  83 -11  -1 -22  -7  17  22  -5   9  -5  -1  19

30 I -13   9  15  26  15   8   8  -5  -8  19  47   6  36  11 -13  20   9   5  -8  -5

31 I -12  -5  22   7  12  28  -2  -7  15  -5   7 -17  19   1   9  20   9  17  -9  10

32 I -17  -1  16  11  -3  26 -10 -12  13   2 -18  -1  20 -16  -8  16 -19   4 -35 -22

33 I -15 -16 -12   6  15   8  -4  -1   9  11  -5 -18  14   9  -2  12   3  20 -12 -10
                                                          I
34 I  19  -7 -16  17 -12  19 -14 -21  25  -8  -6 -30  -7  -3   0  15  -8   1 -32 -24
```

מקרא

טענות בעד תל"ן

1. התל"ן תורמת להצלחת התלמידים להתקבל לבית ספר תיכון בעל רמה גבוהה
2. בלי התל"ן בית הספר משעמם
3. עצם מעורבות של ההורים מקדמת את בית הספר
4. התל"ן תורמת תרומה חיונית לבית הספר
5. התל"ן עוזרת לאינטגרציה
6. התל"ן מרעננת את הצוות
7. השקעה בכסף מבטיחה חינוך טוב
8. התל"ן מחזקת את הקשר של המשפחה לבית הספר
9. התל"ן מחזקת את החינוך הדתי
10. התל"ן נותנת ביטוי גם לתלמידים מוכשרים
11. התל"ן מקדמת תלמידים חלשים

טענות נגד התל"ן:

12. משרד החינוך חייב לדאוג ללימודים ולא גוף אחר
13. התל"ן פוגעת באינטגרציה
14. התל"ן מתאימה לשכבות מבוססות בלבד
15. התל"ן גוזלת זמן יקר מהמנהל
16. התל"ן מערערת את המערכת של בית הספר
17. התל"ן פוגעת בתלמידים החלשים
18. התל"ן מחזקת את האוכלוסייה החזקה
19. התל"ן פוגעת בילדים שלא משתתפים
20. התל"ן יוצרת מתח בין הילדים המשתתפים בה לבין אלה שאינם משתתפים בה

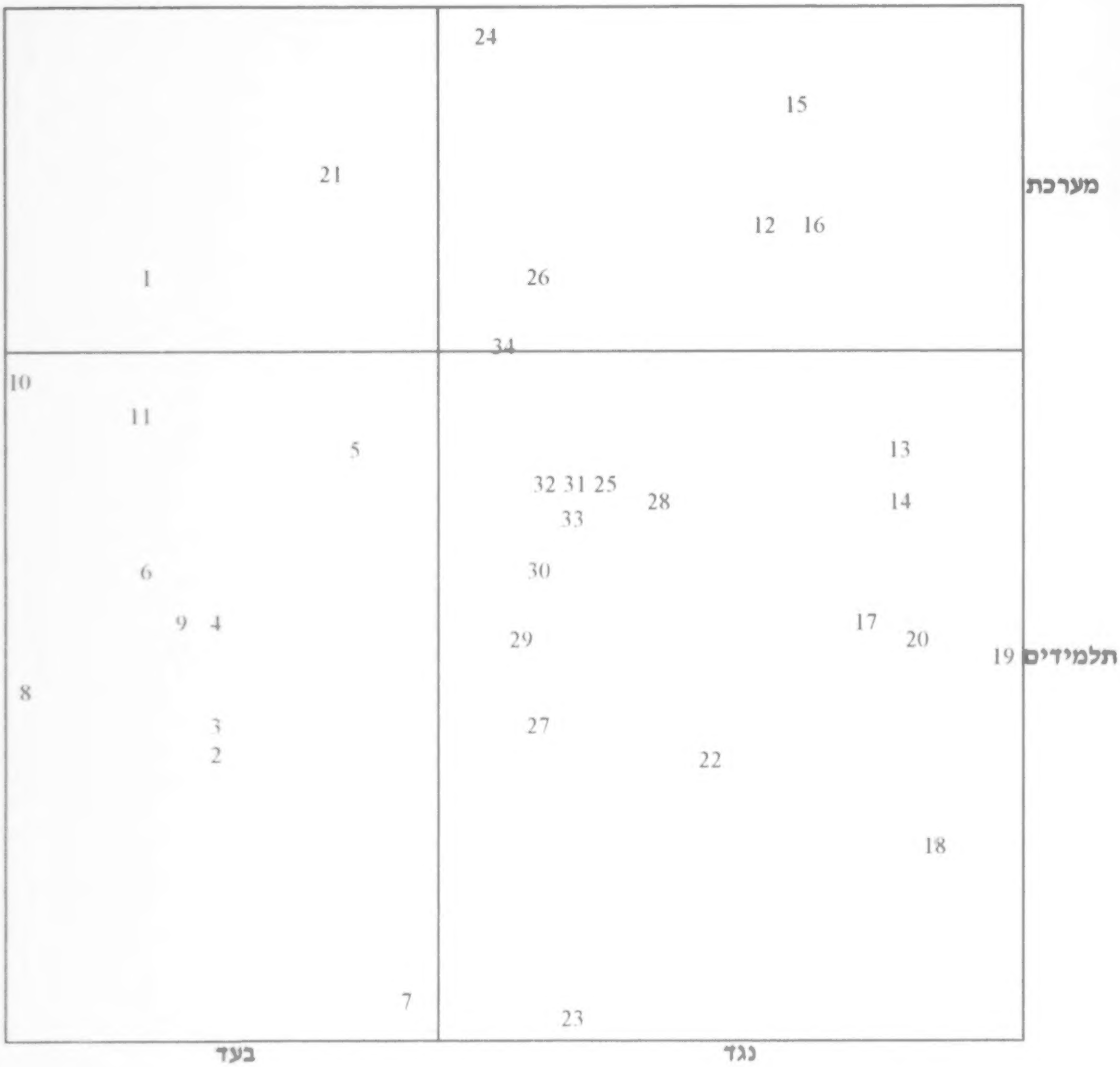
משתנים חיצוניים

21. שבע-רצון ביותר מהשיעורים שהם מלמדים
22. שבע-רצון
23. לא כל כך מרוצה
24. כלל לא מרוצה
25. להקנות לתלמיד מיומנות למידה
26. להעשיר את עולם התלמיד
27. להקנות ידע ותכנים
28. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
29. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
30. להבטיח שוויון הזדמנויות
31. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
32. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
33. להכין את התלמיד לחיים
34. להנחיל לתלמיד את ערכי הציונות

מפה מס׳ 8:

מפה קוגניטיבית של הטיעונים בעד ונגד התל״ן עם משתנים חיצוניים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 2



טענות בעד תל״ן

1. התל״ן תורמת להצלחת התלמידים להתקבל לבית ספר תיכון בעל רמה גבוהה
2. בלי התל״ן בית הספר משעמם
3. עצם מעורבות של ההורים מקדמת את בית הספר
4. התל״ן תורמת תרומה חיונית לבית הספר
5. התל״ן עוזרת לאינטגרציה
6. התל״ן מרעננת את הצוות
7. השקעה בכסף מבטיחה חינוך טוב
8. התל״ן מחזקת את הקשר של המשפחה לבית הספר
9. התל״ן מחזקת את החינוך הדתי
10. התל״ן נותנת ביטוי גם לתלמידים מוכשרים
11. התל״ן מקדמת תלמידים חלשים

טענות נגד התל״ן:

12. משרד החינוך חייב לדאוג ללימודים ולא גוף אחר
13. התל״ן פוגעת באינטגרציה
14. התל״ן מתאימה לשכבות מבוססות בלבד
15. התל״ן גוזלת זמן יקר מהמנהל
16. התל״ן מערערת את המערכת של בית הספר
17. התל״ן פוגעת בתלמידים החלשים
18. התל״ן מחזקת את האוכלוסייה החזקה
19. התל״ן פוגעת בילדים שלא משתתפים
20. התל״ן יוצרת מתח בין הילדים המשתתפים בה לבין אלה שאינם משתתפים בה

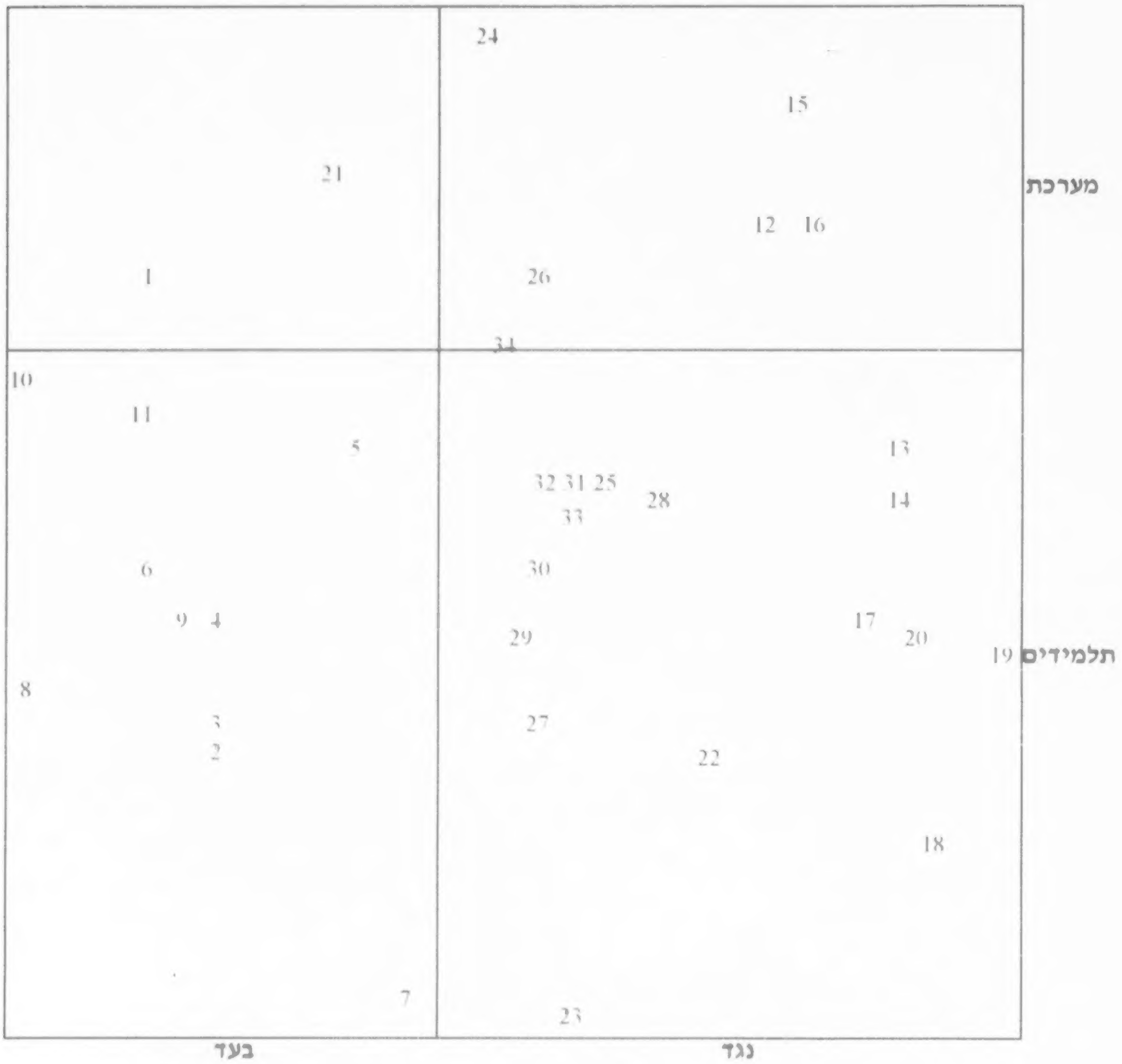
משתנים חיצוניים

21. שבע-רצון ביותר מהשיעורים שהם מלמדים
22. שבע-רצון
23. לא כל כך מרוצה
24. כלל לא מרוצה
25. להקנות לתלמיד מיומנות למידה
26. להעשיר את עולם התלמיד
28. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
29. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
30. להבטיח שוויון הזדמנויות
31. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
32. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
33. להכין את התלמיד לחיים
34. להנחיל לתלמיד את ערכי הציונות

מפה מס׳ 8:

מפה קוגניטיבית של הטיעונים בעד ונגד התל״ן עם משתנים חיצוניים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 2



טענות בעד תל״ן

1. התל״ן תורמת להצלחת התלמידים להתקבל לבית ספר תיכון בעל רמה גבוהה
2. בלי התל״ן בית הספר משעמם
3. עצם מעורבות של ההורים מקדמת את בית הספר
4. התל״ן תורמת תרומה חיונית לבית הספר
5. התל״ן עוזרת לאינטגרציה
6. התל״ן מרעננת את הצוות
7. השקעה בכסף מבטיחה חינוך טוב
8. התל״ן מחזקת את הקשר של המשפחה לבית הספר
9. התל״ן מחזקת את החינוך הדתי
10. התל״ן נותנת ביטוי גם לתלמידים מוכשרים
11. התל״ן מקדמת תלמידים חלשים

טענות נגד התל״ן:

12. משרד החינוך חייב לדאוג ללימודים ולא גוף אחר
13. התל״ן פוגעת באינטגרציה
14. התל״ן מתאימה לשכבות מבוססות בלבד
15. התל״ן גוזלת זמן יקר מהמנהל
16. התל״ן מערערת את המערכת של בית הספר
17. התל״ן פוגעת בתלמידים החלשים
18. התל״ן מחזקת את האוכלוסייה החזקה
19. התל״ן פוגעת בילדים שלא משתתפים
20. התל״ן יוצרת מתח בין הילדים המשתתפים בה לבין אלה שאינם משתתפים בה

משתנים חיצוניים

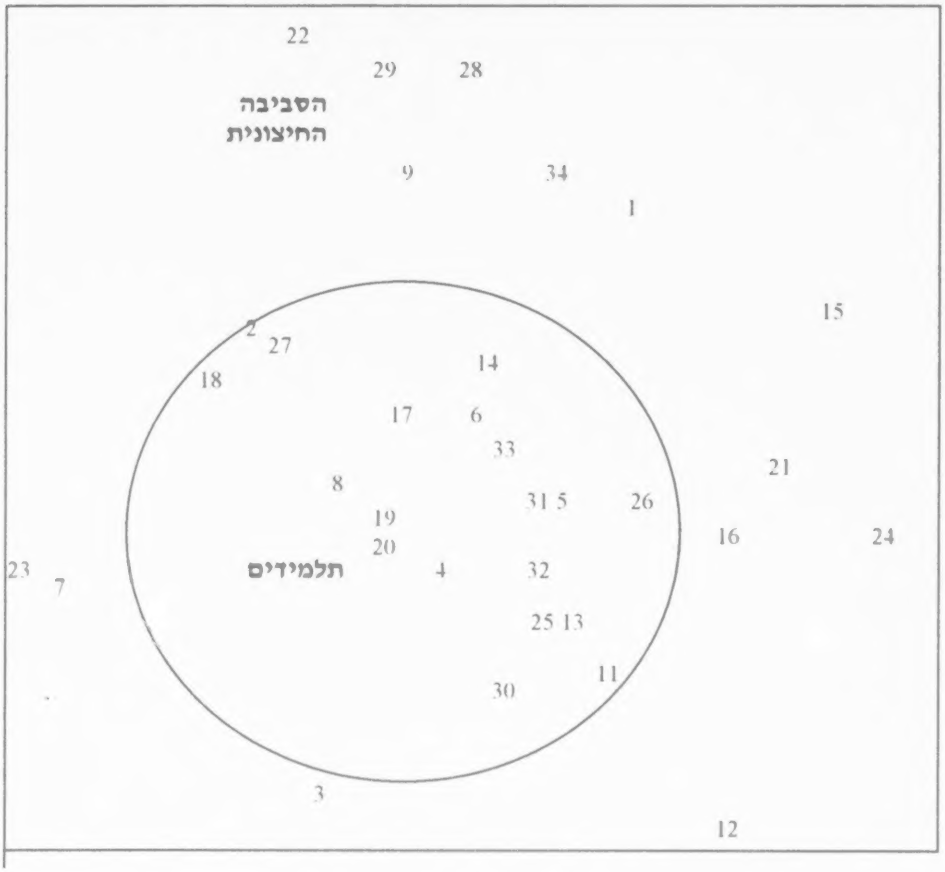
21. שבע-רצון ביותר מהשיעורים שהם מלמדים
22. שבע-רצון
23. לא כל כך מרוצה
24. כלל לא מרוצה
25. להקנות לתלמיד מיומנות למידה
26. להעשיר את עולם התלמיד

28. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
29. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
30. להבטיח שוויון הזדמנויות
31. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
32. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
33. להכין את התלמיד לחיים
34. להנחיל לתלמיד את ערכי הציונות

מפה מס׳ 9:

טיעונים בעד ונגד התל״ן עם משתנים חיצוניים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 3



מקרא

טענות בעד תל״ן

1. התל״ן תורמת להצלחת התלמידים להתקבל לבית ספר תיכון בעל רמה גבוהה
2. בלי התל״ן בית הספר משעמם
3. עצם מעורבות של ההורים מקדמת את בית הספר
4. התל״ן תורמת תרומה חיונית לבית הספר
5. התל״ן עוזרת לאינטגרציה
6. התל״ן מרעננת את הצוות
7. השקעה בכסף מבטיחה חינוך טוב
8. התל״ן מחזקת את הקשר של המשפחה לבית הספר
9. התל״ן מחזקת את החינוך הדתי
10. התל״ן נותנת ביטוי גם לתלמידים מוכשרים
11. התל״ן מקדמת תלמידים חלשים

טענות נגד התל״ן:

12. משרד החינוך חייב לדאוג ללימודים ולא גוף אחר
13. התל״ן פוגעת באינטגרציה
14. התל״ן מתאימה לשכבות מבוססות בלבד
15. התל״ן גוזלת זמן יקר מהמנהל
16. התל״ן מערערת את המערכת של בית הספר
17. התל״ן פוגעת בתלמידים החלשים
18. התל״ן מחזקת את האוכלוסיה החזקה
19. התל״ן פוגעת בילדים שלא משתתפים
20. התל״ן יוצרת מתח בין הילדים המשתתפים בה לבין אלה שאינם משתתפים בה

משתנים חיצוניים

21. שבע-רצון ביותר מהשיעורים שהם מלמדים
22. שבע-רצון
23. לא כל כך מרוצה
24. כלל לא מרוצה
25. להקנות לתלמיד מיומנות למידה
26. להעשיר את עולם התלמיד
27. להקנות ידע ותכנים
28. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
29. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
30. להבטיח שוויון הזדמנויות
31. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
32. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
33. להכין את התלמיד לחיים
34. להנחיל לתלמיד את ערכי הציונות

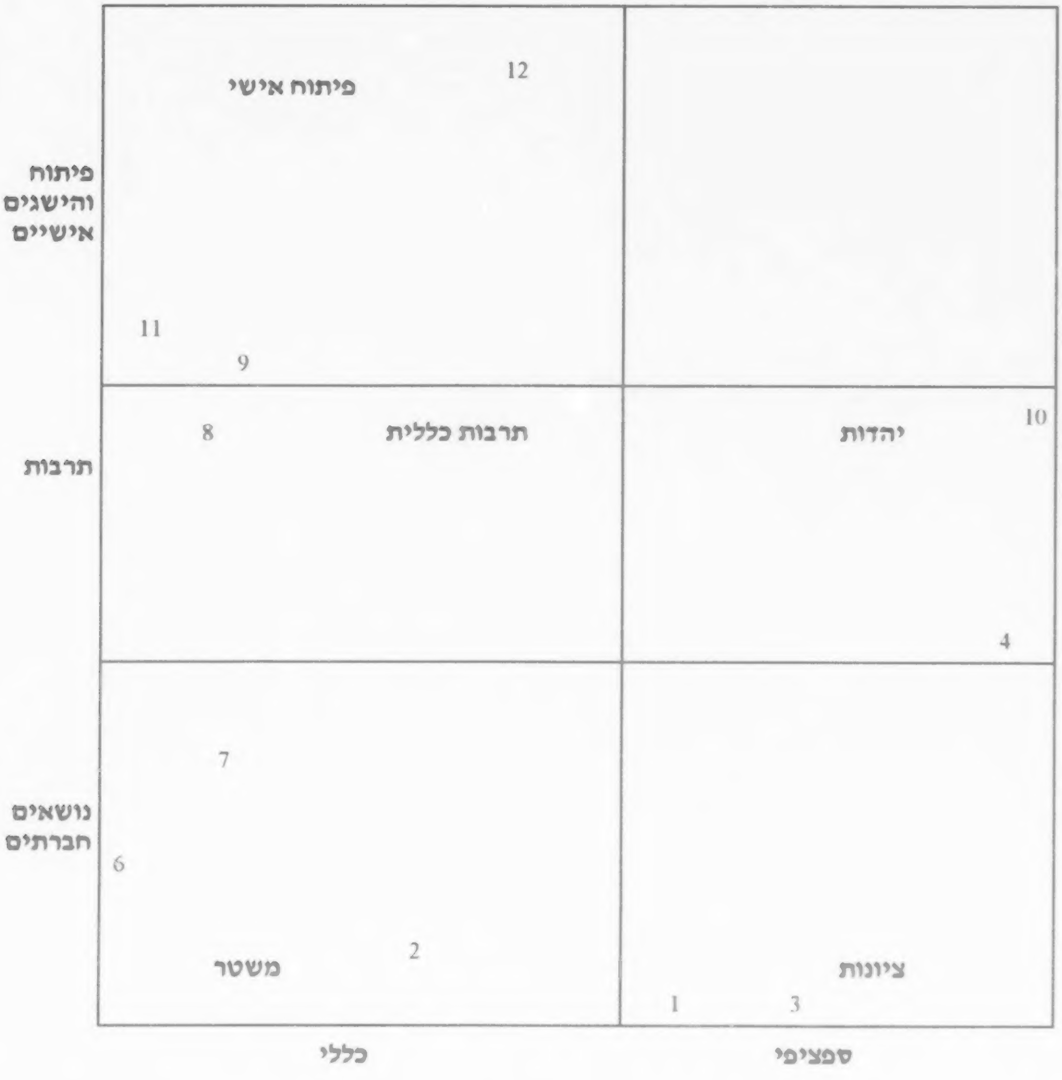
במפה מס׳ 8 רואים בבירור את החלוקה בין הטיעונים בעד לבין הטיעונים נגד התל״ן. מפה מס׳ 9 מייצגת את המישור הניצב למפה מס׳ 8, ומראה חלוקה בסיסית שנייה בין ההתייחסות לסביבה ולמערכת הכוללת הנמצאות במעגל החיצוני ובין ההתייחסות לתלמידים עצמם הנמצאת במעגל הפנימי. החלוקה במפה זו איננה מתחשבת בחיוב או בשלילה של הטיעונים בדבר התל״ן.

BEST COPY AVAILABLE

מפה מס׳ 10:

המטרות הערכיות של בית הספר לפי ההורים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 2



מקרא

1. קליטת עלייה
2. שוויון חברתי
3. ציונות
4. יהדות
5. שמירת חוק
6. דמוקרטיה
7. יחסי אנוש
8. תרבות כללית
9. הגשמה עצמית
10. תורה ומצוות
11. פיתוח כישורים אישיים
12. הישגיות

המפה מתחלקת לשישה אזורים: חלוקה אורכית לשני אזורים: בימני מתרכזים כל הערכים היהודיים, ובשמאלי מתרכזים הערכים בעלי משמעות אוניברסלית. החלוקה הרוחבית היא לשלושה אזורים: בתחתון מתרכזים המטרות והעקרונות; באמצעי מרוכזים הערכים הנוגעים לאמצעים להשגת המטרות, ובחלק העליון של המפה נמצאים הערכים שהם הישגים בפני עצמם.

שאלון הורים

ערכים לפי שאלוני ההורים

מטריצה של קורלציות בין המשתנים השונים (ראה מפה מס' 11)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	100	64	52	52	49	35	48	29	36	33	37	13	34	22	18	28	28	32	31	18	14	37	3	34	14
2	64	100	65	46	58	60	60	25	49	29	50	38	27	38	33	29	53	35	41	36	30	45	7	24	19
3	52	65	100	66	56	45	55	10	38	46	12	17	28	20	9	54	31	34	22	21	22	31	-17	13	49
4	52	46	66	100	51	10	49	13	26	83	27	29	23	29	21	61	21	27	24	28	7	7	-1	40	77
5	49	58	56	51	100	69	62	29	47	50	36	48	40	56	50	36	39	47	40	26	39	29	16	25	21
6	35	60	45	10	69	100	64	33	50	-3	40	19	36	37	24	-13	39	38	17	8	42	48	18	6	-6
7	48	60	55	49	62	64	100	51	52	14	57	22	26	36	30	12	43	35	40	34	31	32	-22	35	11
8	29	25	10	13	29	33	51	100	48	14	44	31	37	42	43	4	29	45	39	42	37	36	9	26	-6
9	36	49	38	26	47	50	52	48	100	33	80	61	44	41	28	18	46	68	53	59	55	30	31	28	3
10	33	29	46	83	50	-3	14	14	33	100	31	40	9	26	33	91	13	40	30	30	2	5	12	48	85
11	37	50	12	27	36	40	57	44	80	31	100	51	54	55	24	16	42	61	46	55	51	25	27	21	7
12	13	38	17	29	48	19	22	31	61	40	51	100	34	54	48	30	33	43	51	50	51	58	54	40	16
13	34	27	28	23	40	36	26	37	44	9	54	34	100	56	52	19	48	56	58	55	64	25	14	38	4
14	22	38	20	29	56	37	36	42	41	26	55	54	56	100	55	20	37	66	54	62	70	41	16	36	-1
15	18	33	9	21	50	24	30	43	28	33	24	48	52	55	100	43	24	64	74	71	61	35	36	45	10
16	28	29	54	61	36	-13	12	4	18	91	16	30	19	20	43	100	24	33	38	34	1	28	6	30	94
17	28	53	31	21	39	39	43	29	46	15	42	33	48	37	24	24	100	63	43	35	41	9	17	14	17
18	32	35	34	27	47	38	35	45	68	40	61	43	56	66	64	33	63	100	79	76	51	37	23	31	11
19	31	41	22	24	40	17	40	39	53	30	46	51	58	54	74	38	43	79	100	87	39	50	38	54	21
20	18	36	21	28	26	8	34	42	59	30	55	50	55	62	71	34	35	76	87	100	56	34	47	52	18
21	14	30	22	7	39	42	31	37	55	2	51	51	64	70	61	1	41	51	39	56	100	52	35	41	-11
22	37	45	31	7	29	48	32	36	30	5	23	58	25	41	35	28	9	37	50	34	52	100	38	48	4
23	3	7	-17	-1	16	18	-22	9	31	12	27	54	14	16	36	6	17	23	38	47	35	38	100	58	-8
24	34	24	13	40	25	6	35	26	28	48	21	40	38	36	45	30	14	31	54	52	41	48	58	100	32
25	14	19	49	77	21	-6	11	-6	3	85	7	16	4	-1	18	94	17	11	21	18	-11	4	-8	32	100

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
26	15	37	13	20	14	12	30	4	27	31	23	29	29	34	57	40	27	42	72	60	38	35	42	44	29
27	24	52	40	28	55	36	68	34	45	25	31	55	51	52	53	22	23	54	75	59	58	66	38	63	7
28	9	62	35	27	35	24	24	6	20	45	28	47	35	36	52	53	24	26	38	35	31	51	49	53	33

	26	27	28
26	100	78	65
27	78	100	76
28	65	76	100

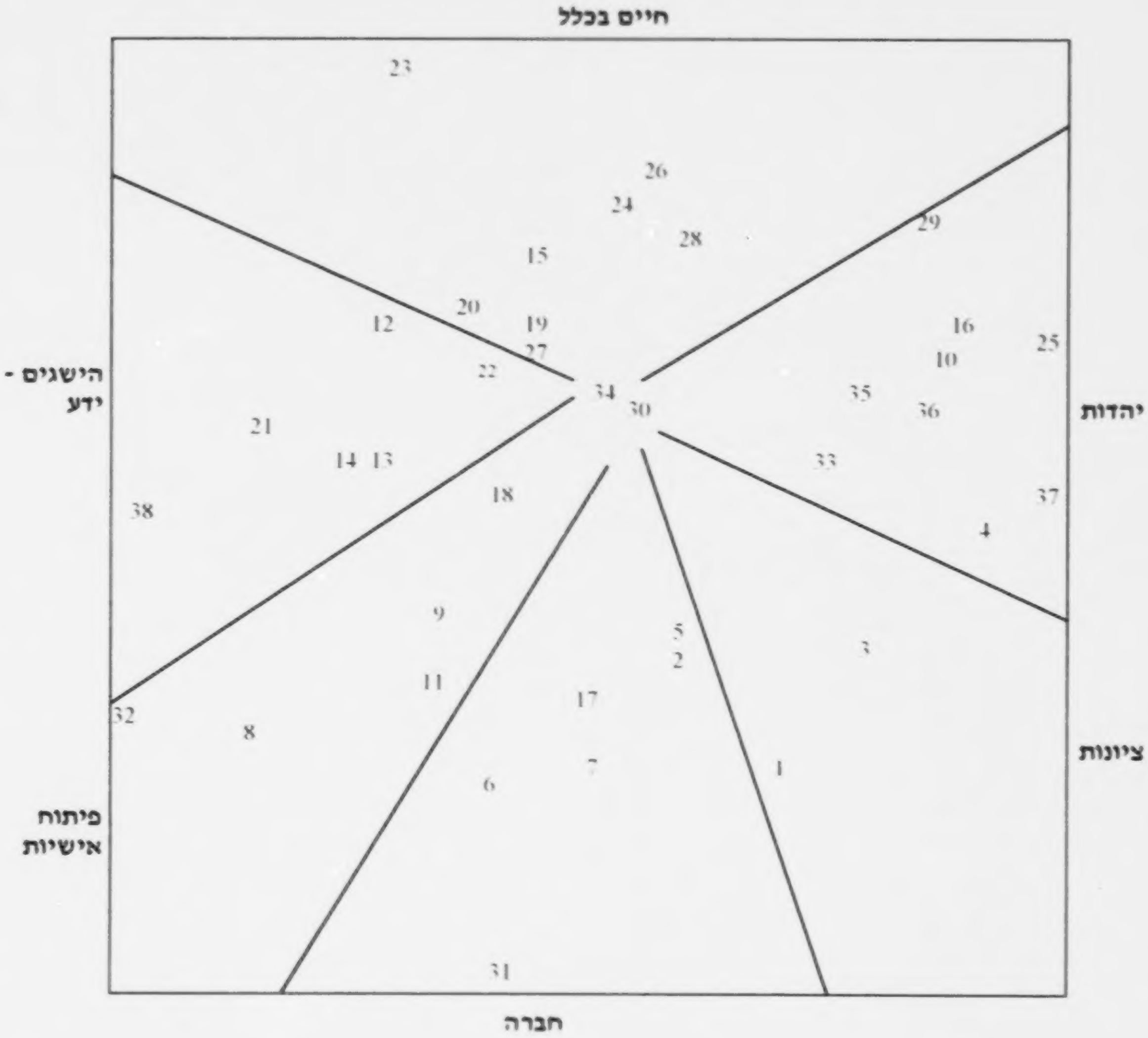
מקרא

1. קליטת עלייה
2. שוויון חברתי
3. ציונות
4. יהדות
5. שמירת חוק
6. דמוקרטיה
7. יחסי אנוש
8. תרבות כללית
9. הגשמה עצמית
10. תורה ומצוות
11. פיתוח כישורים אישיים
12. הישגיות
13. להקנות מיומנויות
14. להעשיר את עולמו של התלמיד
15. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
16. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
17. להבטיח שוויון הזדמנויות
18. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
19. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
20. להכין את התלמיד לחיים
21. להקנות ידע ותכנים
22. ירכוש השכלה גבוהה
23. ירוויח כסף רב
24. יקים משפחה
25. יהיה דתי
26. יהיה מקובל בחברה
27. יצליח בעבודה
28. יצליח בצבא

מפה מס׳ 11:

מפה קוגניטיבית של הערכים לפי שאלוני ההורים עם משתנים חיצוניים

Space Diagram for Dimensionality 3   Axis 1 versus Axis 2



מקרא

1. קליטת עליה
2. שוויון חברתי
3. ציונות
4. יהדות
5. שמירת חוק
6. דמוקרטיה
7. יחסי אנוש
8. תרבות כללית
9. הגשמה עצמית
10. תורה ומצוות
11. פיתוח כישורים אישיים
12. השגיות
13. להקנות מיומנויות
14. להעשיר את עולמו של התלמיד
15. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
16. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
17. להבטיח שוויון הזדמנויות
18. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
19. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
20. להכין את התלמיד לחיים
21. להקנות ידע ותכנים
22. לרכוש השכלה גבוהה
23. להרוויח כסף רב
24. להקים משפחה
25. להיות דתי
26. להיות מקובל בחברה
27. להצליח בעבודה
28. להצליח בצבא

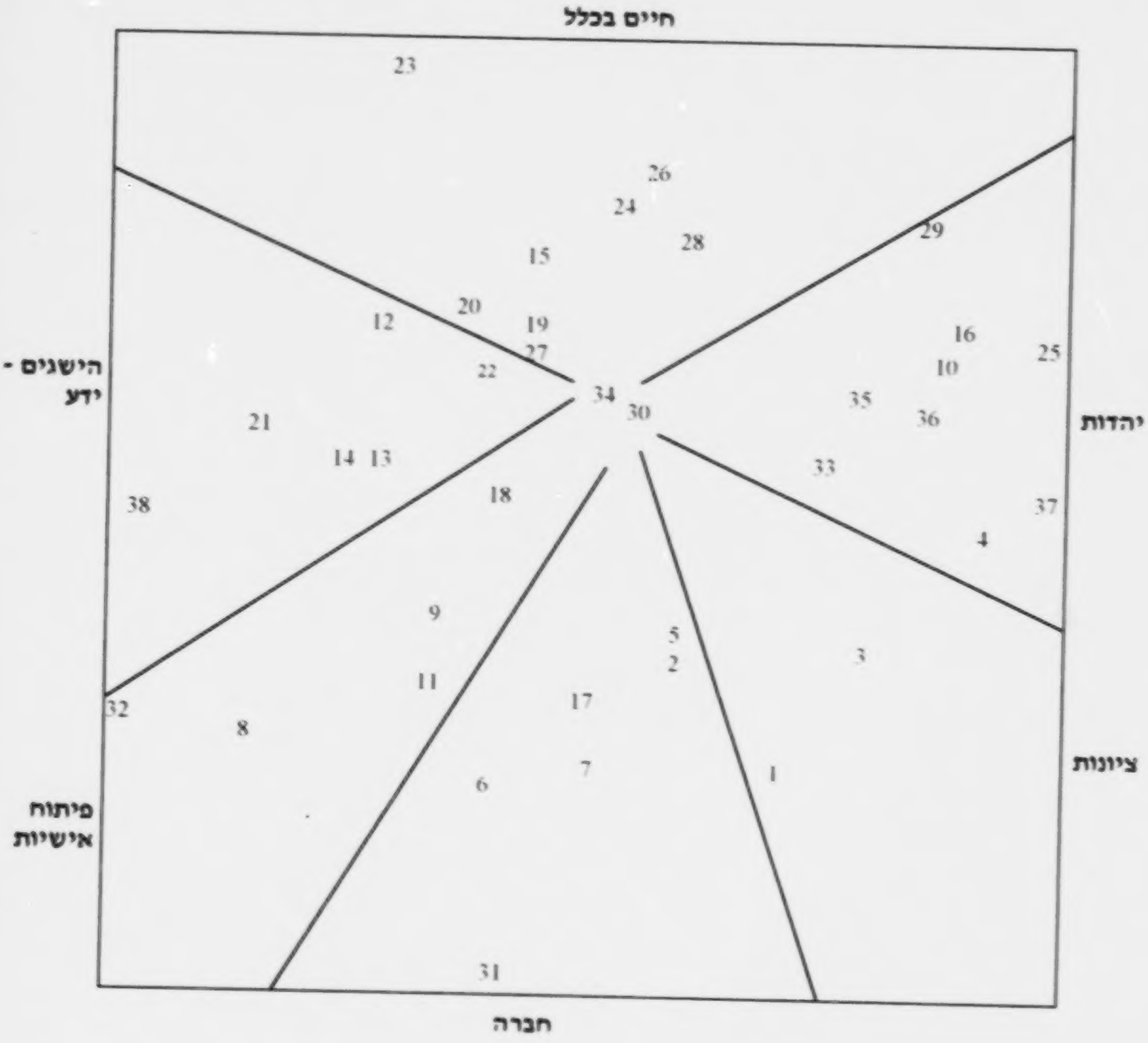
משתנים חיצוניים

29. מעט שעות
30. מספר בינוני של שעות
31. הרבה שעות
32. התל״ן חיונית בעיני המנהל
33. התל״ו טובה בעיני המנהל
34. התל״ן בעייתית בעיני המנהל
35. התל״ן מזיק בעיני המנהל
36. דתי
37. מסורתי
38. חילוני

מפה מס׳ 11:

מפה קוגניטיבית של הערכים לפי שאלוני ההורים עם משתנים חיצוניים

Space Diagram for Dimensionality 3 Axis 1 versus Axis 2



מקרא

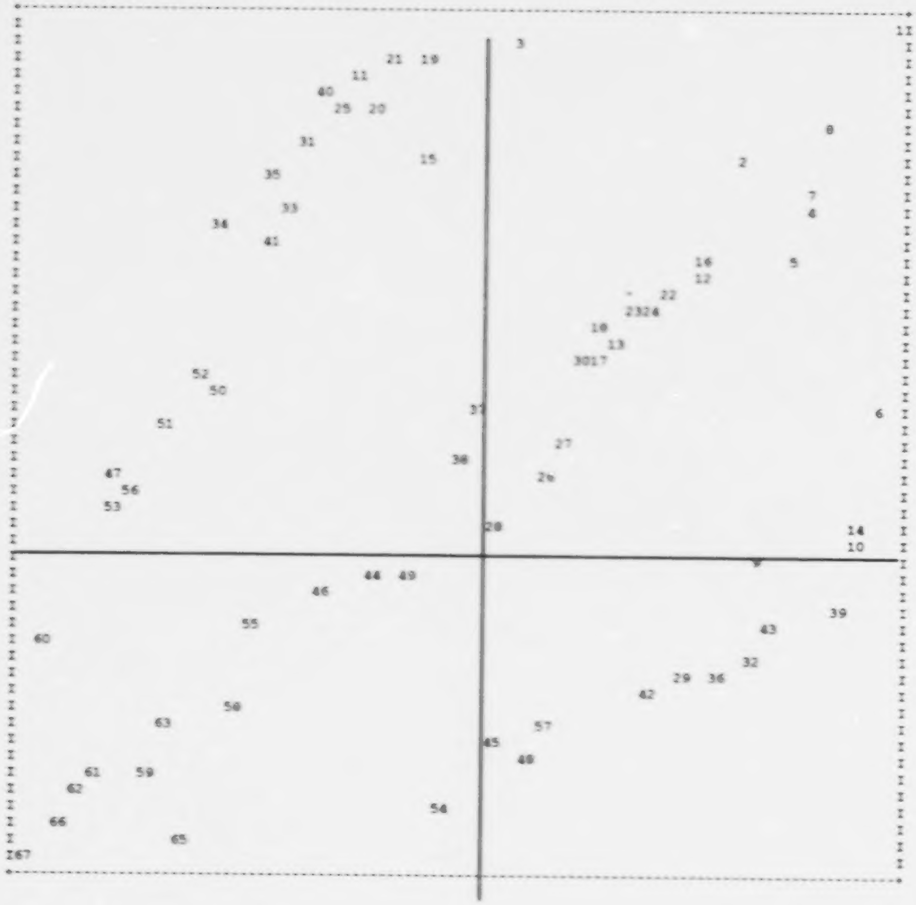
1. קליטת עליה
2. שוויון חברתי
3. ציונות
4. יהדות
5. שמירת חוק
6. דמוקרטיה
7. יחסי אנוש
8. תרבות כללית
9. הגשמה עצמית
10. תורה ומצוות
11. פיתוח כישורים אישיים
12. השגיות
13. להקנות מיומנויות
14. להעשיר את עולמו של התלמיד
15. ללמד את התלמיד כיצד יש להתנהג
16. להקנות לתלמיד ערכים דתיים
17. להבטיח שוויון הזדמנויות
18. לעזור לתלמיד להכיר את עצמו
19. ללמד את התלמיד להסתדר בחברה
20. להכין את התלמיד לחיים
21. להקנות ידע ותכנים
22. לרכוש השכלה גבוהה
23. להרוויח כסף רב
24. להקים משפחה
25. להיות דתי
26. להיות מקובל בחברה
27. להצליח בעבודה
28. להצליח בצבא

משתנים חיצוניים

29. מעט שעות
30. מספר בינוני של שעות
31. הרבה שעות
32. התל״ן חיונית בעיני המנהל
33. התל״ן טובה בעיני המנהל
34. התל״ן בעייתית בעיני המנהל
35. התל״ן מזיק בעיני המנהל
36. דתי
37. מסורתי
38. חילוני

סקלוגרמה מס' 2:

סקלוגרמה של ערכים חברתיים וערכים הישגיים
לפי שאלוני תלמידים

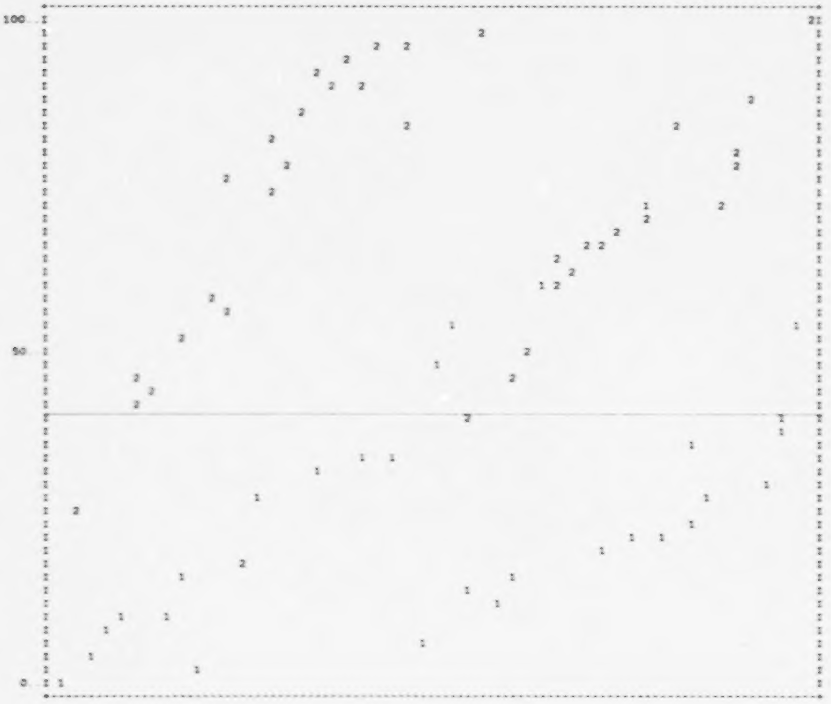


BEST COPY AVAILABLE

Item Diagram מס' 1:

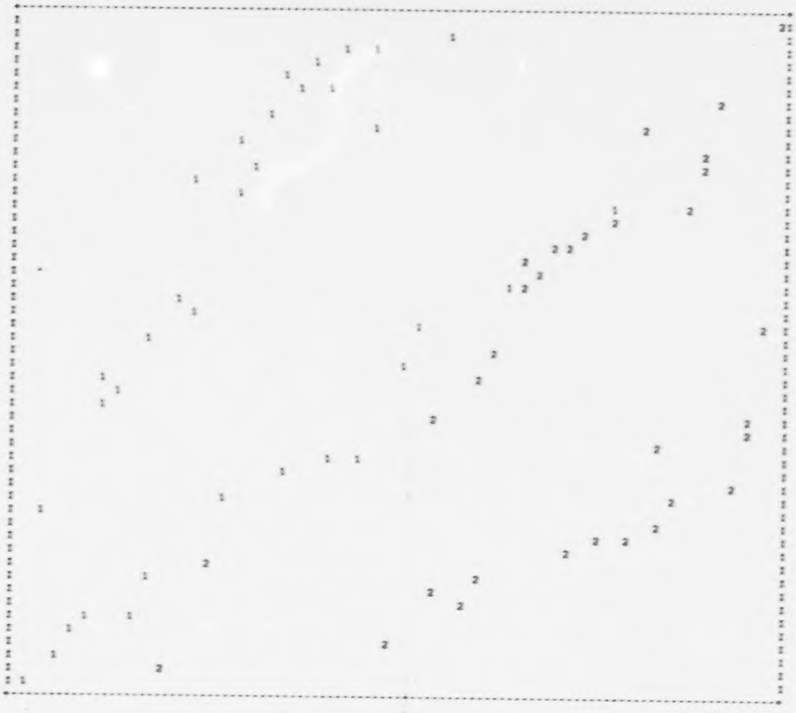
Item Diagram לפי "להיות עם חברים"

בהתאם לשאלוני תלמידים



Item Diagram מס' 2:

Item Diagram לפי "להיות הטוב ביותר בכיתה"



[redacted]

BEST COPY AVAILABLE

אפטוביצר יואב, "משרד החינוך האפור", *כל העיר*, 12.11.93.

ארגון הורים ארצי למערכת החינוך בישראל, *קובץ הנחיות לוועדי ההורים במוסדות החינוך, ההורים ובית הספר*, 1991.

ארקמן וולטר, כרמון אריק וצוקר דוד, עורכים, *חינוך בחברה מתהווה*, הוצאת הקיבוץ המאוחד מוסד ון ליר בירושלים, תשמ"ה-1985

בן-יונתן נירית, "החינוך האפור על פי ההסתדרות הכללית", *הד החינוך*, יולי-אוגוסט 1989.

בר חביבה, ועסאקלה ג'אבר, *עמדות הורים כלפי הוצאות כספיות עבור חינוך ילדיהם*, מוגש למשרד החינוך והתרבות על ידי מכון גוטמן למחקר חברתי שימושי, פברואר 1992.

בר סימן טוב רונית, לנגרמן שושנה, *תוכנית לימודים נוספת במימון הורים בבתי-ספר יסודיים "חינוך אפור"*, מכון הנרייטה סאלד, 1988.

הריסון ג'ואן, *אחידות ופלוראליזם של תכניות לימודים ותרבויות בית-ספריות במערכת החינוך בישראל*, מכון לחקר מערכות חינוך בישראל, ירושלים, 1994.

הורביץ דן וליסק משה, *מצוקות באוטופיה, ישראל - חברה בעומס יתר*, עם עובד ספרייה אוניברסיטת תל-אביב, 1990.

ולבר יצחק, "סוף לחינוך האפור", *הד החינוך*, כרך ס"ג גיליון ח'-ט' אייר תשמ"ט, אפריל-מאי 1989.

ולבר יצחק, "שיחה אישית 'אינסטנט' חינוך בימים אפורים", *הד החינוך*, 1989.

זהבי אלכס, "האמנם חינוך אפור?", *חץ*, שנה א' גליון 2, סיוון תשמ"ט, יולי 1984 עמ' 16-18.

טורנוי צבי, "מערכת החינוך בסכנת הפרטה", *הד החינוך*, כרך ס"ו גיליון ה', 1992, עמ' 10-11.

כהן אריק וכהן עינת, *תכנית לימודים נוספת בבתי הספר היסודיים "חינוך אפור"*, *תמונת מצב*, דו"ח ביניים נמסר למכון לחקר מערכות חינוך בישראל, ירושלים, יוני 1994.

כהן אריק וקיסר איילה, *השפעה של גורמים חיצוניים על עבודת בית הספר: מנהלים ומורים בישראל*, אייסס מכון לחקר מערכות חינוך, ירושלים, אפריל 1993.

משרד החינוך והתרבות 1993, *מינהל לכלכלה ולתקציבים*, עורכים דליה שפרינצק, אהוד בר, דניאל לוי-מזלום, ירושלים, התשנ״ד.

נגבי משה, *מעל לחוק - משבר שלטון החוק בישראל*, עם עובד, 1987.

נוי בלהה, *עקרונות יסוד בתהליך שיתוף הורים בבית הספר*, בית ספר לעובדי הוראה בכירים ירושלים, 1984.

ענבר דן, ״בחירה בחינוך בישראל: מיפוי מושגי״, *בחירה בחינוך בישראל - מפגשים, גישות ועמדות*, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית והאוניברסיטה העברית ירושלים, בית ספר לחינוך, תשנ״ד.

פרידמן יצחק, ״מעורבות ההורים בתהליך החינוך״, *סקירה חודשית*, ירחון לקציני צה״ל, אוקטובר 1989.

קורן ענת, *דפוסי כניסת ״החינוך האפור״ לבית-הספר היסודי ניתוח מקרה*, עבודת גמר לתואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב, יולי 1989.

קלינוב רות, ״שילוב מימון פרטי במערכת החינוך היסודי״, *רבעון לכלכלה*, 141, 1989: עמ' 136-132.

קשתי יו״ר, *דו״ח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל-אזוריות*, אוניברסיטת תל-אביב, 1992.

רזוביץ' שמעון, *מגמות בתקציב החינוך בשנות השמונים*, מכון לחקר מערכות חינוך בישראל, ירושלים, 1993.

שור יצחק, ״חינוך אפור-וורוד: שיחה עם צבי לם״, *הד החינוך*, כרך ס״ג, גיליון ד', כסלו-טבת תשמ״ד דצמבר 1988, עמ' 14-13.

שמואלי אליעזר, ״צובעים את החינוך אפור״, *נעמת*, מרס-אפריל 1988.

שמידע מרים, שרצר מרדכי, ״בין שוויון למצויינות בשנות ה-80 במערכת החינוך בישראל״, *עיונים במנהל ובאירגון החינוך*, 1991.

שפירא רינה, ״ייחודיות חינוכית-חברתית בבתי ספר ייחודיים: רקע, התפתחות ובעיות״, בתוך: פור ד', שפירא ר', חן מ', קשתי י', דניאלוב י', (עורכים). *תכנון מדיניות החינוך*, משרד החינוך ואוניבסיטת תל-אביב, 1989.

BEST COPY AVAILABLE

שפירא רינה וגולדרינג אלן, *מעורבות הורים בבתי ספר יחודיים*, היחידה לסוציולוגיה של החינוך
והקהילה, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 1990.

שנתון סטטיסטי לישראל 1994, מס' 45, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ירושלים, 1994.

Cohen Erik H., Amar Reuven, *External Variables in SSA*, presented at The Fourth International Facet Theory Conference, Prague, 1993

Coons John E., "The Role of the Family in Educational Decision Making, A Conflict Between Liberty and Equality", in Stephan Goldstein ed., *Equality in Education*, The Van Leer Institute, Jerusalem, 1980.

Goldring Ellen B., "Parents' Motives for Choosing A Privatized Public School System: An Israeli Example", in *Educational Policy*, Vol. 5 No. 4, December 1991

Guttman Louis, "A General Nonmetric Technique for Finding the Smallest Coordinate Space for Configuration of Points", *Psychometrika*, 33, pp. 469-506

Guttman Louis, Shlomit Levy, "On the Multivariate Structure of Wellbeing", *Social Indicators Research*, 1975, 2, pp. 361-388

Guttman Louis, Shlomit Levy, "On the Definition and Varieties of Attitude and Wellbeing", *Social Indicators Research*, 1982, 10, pp. 159-174

Inbar Dan E., "A 'Back Door' Process of School Privatization: The Case of Israel", School of Education, Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, 1989.

Shapira Rina and Haymann Flor, *Solving Educational Dilemmas by Parental Choice: The Case of Israel*, Abstract, Tel-Aviv University, Ramat Aviv, 1989.

Witte J. F., *Choice and Control in American Education: An Analytical Overview, The Lafollette Policy Report*, Madison WI, Lafollette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin, Madison, 1989